

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Clara Maria Dias Matos

**A abordagem do léxico na aula de
espanhol como língua estrangeira**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Clara Maria Dias Matos

A abordagem do léxico na aula de espanhol como língua estrangeira

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol
nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob orientação do
Doutor Pedro Dono López

setembro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Clara Maria Dias Matos

Endereço eletrónico: claramatos75@gmail.com

Cartão do Cidadão: 10863321

Título do Relatório:

A abordagem do léxico na aula de espanhol como língua estrangeira

Supervisor:

Doutor Pedro Dono López

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, _____ setembro de 2013

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Pedro Dono López, pelo apoio durante a intervenção pedagógica e na orientação deste relatório.

À professora cooperante Sandra Rodrigues, pela disponibilidade, orientação e apoio, importantes na realização deste projeto.

Ao Doutor António Carvalho da Silva, diretor deste mestrado, pelo interesse e disponibilidade demonstrados.

Aos alunos da turma onde o projeto foi implementado, pelo interesse e colaboração que sempre manifestaram.

Às minhas colegas de estágio do Mestrado, Cátia, Isabel e Marta, por me fazerem sentir parte do grupo e pelos seus conselhos e apoio, que foram de grande valor.

Por último quero deixar um agradecimento especial aos três pilares da minha vida, o meu companheiro, Rui, que me incentiva e me apoia em todos os meus projetos, à minha mãe, Arminda, por ser uma mulher extraordinária e estar sempre presente e ao meu filho, Enzo, a luz que me dá força para seguir em frente.

A abordagem do léxico na aula de espanhol como língua estrangeira

Clara Maria Dias Matos

Universidade do Minho, 2013

RESUMO

O presente relatório inscreve-se no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Tem como finalidade documentar e refletir sobre o trabalho desenvolvido durante ano letivo 2012/2013 no contexto de intervenção pedagógica supervisionada numa turma de espanhol de 10º ano, nível A1, na qual foram implementadas atividades de léxico no sentido do desenvolvimento de uma competência comunicativa eficaz.

O enquadramento teórico e contextual deste estudo, abordado no primeiro capítulo, focou-se em aspetos teóricos relevantes como: o papel do léxico na aprendizagem de uma língua estrangeira, à luz da literatura especializada e dos documentos orientadores, a abordagem comunicativa e as estratégias de aprendizagem na aquisição de léxico, para além de apresentar o contexto de intervenção.

No desenvolvimento e avaliação da intervenção, presentes no segundo capítulo, são apresentadas as atividades e as estratégias de aprendizagem de léxico que foram implementadas nas aulas, fundamentadas nos pressupostos teóricos, para além da observação das aulas da professora cooperante e do diagnóstico de necessidades e interesses dos alunos. A síntese avaliativa do projeto desenvolvido foi realizada tendo por base os dados recolhidos nos questionários de autorregulação, para além de exemplos de tarefas realizadas pelos alunos.

Mediante os resultados obtidos, foi possível determinar a importância do léxico na aprendizagem da língua, aferir as estratégias que propiciaram uma aprendizagem e uso de léxico numa perspetiva comunicativa, promotora de uma pedagogia para a autonomia e refletir sobre as limitações do projeto.

A abordagem do léxico na aula de espanhol como língua estrangeira

Clara Maria Dias Matos

Universidade do Minho, 2013

ABSTRACT

The present report is part of the *Estágio Profissional* (teaching practice) of the Master of Portuguese Teaching in the 3rd cycle of Basic and Secondary Education and Spanish Teaching in Basic and Secondary Education. As a result of the research project, this report has the purpose to document and reflect upon the work developed during the school year of 2012/2013, in the supervised pedagogical intervention context in a 10th grade Spanish language class, in which lexicon activities were implemented with the purpose of developing an effective communicative competence.

The theoretical framing of this study focused in three significant aspects: the role of lexicon on the learning of a foreign language, according to the perspective present in the writings and in the guiding and official documents, the communicative approach within the lexicon teaching and the lexicon learning strategies. It presents the context of the intervention project.

In the developing and evaluation of the intervention project, treated in the second part of the report, are presented activities and strategies of lexicon learning that were implemented in the classes, based on the theoretical approaches, the initial observation of classes and the diagnosis of students' needs and interests. Finally, it was performed an evaluative synthesis of the project, based on the analysis of the data gathered through the auto regulation questionnaire, performed along the developing of the project, and through the examples of tasks performed by the students

The results allowed us to determine the importance of the lexicon in the learning of a foreign language, to assess the strategies that favor the learning and usage of lexicon in a communicative approach, promoter of pedagogy to autonomy, and think about the limitations of the project.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico e Contextual	23
1.1 O papel do léxico na aprendizagem de uma língua estrangeira	23
1.2 A abordagem comunicativa no ensino de léxico	26
1.2.1 O papel do Professor e do Aluno na Aprendizagem	30
1.3 As Estratégias de aprendizagem na aquisição de léxico	32
1.4 Contexto de intervenção	38
1.4.1 A turma	38
1.4.2 Análise dos resultados dos Questionários	39
1.4.2.1 Questionário 1	39
1.4.2.2 Questionário 2	43
1.4.3 Análise do manual “Prisma Comienza”	45
1.4.4 Documentos reguladores e orientadores do processo de ensino/ aprendizagem	46
1.5 Plano Geral de Intervenção.....	51

CAPÍTULO II – Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção	55
2.1 Aula 1: “Costumbre navideñas”	56
2.2 Aula 2: “Dime lo que comes”	59
2.3 Aula 3: “La salud está en tus manos”	62
2.3.1 Avaliação da sequência didática.....	65
2.4 Aulas 4 e 5: “De compras”	66
2.4.1 Avaliação da sequência didática.....	70
2.5 Aula 6: “San Valentín”	71
2.6 Aulas 7 e 8: “Ni todos somos toreros ni flamencas, somos algo más”	74
2.6.1 Avaliação da sequência didática.....	80
2.7 Síntese avaliativa da intervenção	82
CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	97
Anexo 1 – Grelha de observação de aulas.....	99
Anexo 2 – Questionário de análise de necessidades Geral	100
Anexo 3 – Questionário de análise de necessidades Específico	102
Anexo 4 – Ficha de análisis de manual	104
Anexo 5 – Excerto do PowerPoint “¿Qué sabes de las Navidades en España?” ...	108
Anexo 6 – Ficha de completar espaços num postal de Natal	109
Anexo 7 – Ficha sobre a alimentação	110

Anexo 8 – Tarefa final <i>En el restaurante</i>	111
Anexo 9 – Ficha de Trabalho 2 – <i>Mi cuerpo</i>	114
Anexo 10 – Ficha de Trabalho 3 - <i>En el médico</i>	115
Anexo 11 – Tarefa final <i>En el consultório</i>	116
Anexo 12 – Questionário de autorregulação das atividades desenvolvidas nas aulas 2 e 3.....	117
Anexo 13 – Tarefa para casa	118
Anexo 14 – Ficha de Trabalho “ <i>Compras en Internet</i> ”	119
Anexo 15 – Tarefa final <i>De Compras</i>	120
Anexo 16 – Questionário de autorregulação das atividades desenvolvidas nas aulas 4 e 5.....	121
Anexo 17 – Jogo <i>La bomba</i>	122
Anexo 18 – Ficha “Para tu amor”	123
Anexo 19 – Imagens sobre tópicos espanhóis	124
Anexo 20 – Material para o jogo de tabuleiro “Y tú, ¿qué sabes?”	125
Anexo 21 – Questionário de autorregulação das aulas 7 e 8	127
Anexo 22 – Questionário de avaliação final	128

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Q1 Opção pela disciplina de Espanhol	40
Gráfico 2 - Q1 Aspetos da língua que necessitam aprender	41
Gráfico 3 - Q1 Atividades preferidas para a aprendizagem da língua espanhola .	41
Gráfico 4 - Q1 Atividades preferidas para a aprendizagem de vocabulário.....	42
Gráfico 5 – Q1 Estratégias para aprender de forma autónoma	43
Gráfico 6 – Q2 Importância da aprendizagem de vocabulário	43
Gráfico 7 – Q2 A aprendizagem de vocabulário em todas as aulas	44
Gráfico 8 – Q2 Dificuldades sentidas na expressão oral	44
Gráfico 9 – Q2 Estratégias para aprender léxico	45
Gráfico 10 – Questionário autorregulação 18 janeiro 2013	66
Gráfico 11 – Questionário autorregulação 9 de fevereiro 2013	71
Gráfico 12 – Questão 1 do Questionário autorregulação 16 de abril 2013	81
Gráfico 13 – Questão 2 do Questionário autorregulação 16 de abril 2013	82
Gráfico 14 – Questão 1 do Questionário avaliação final	83
Gráfico 15 – Questão 1.1 do Questionário avaliação final	84
Gráfico 16 – Questão 2 do Questionário avaliação final	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Inter-relação entre Estratégias diretas e indiretas e entre os seis grupos de estratégias	33
Figura 2 – Postal escrito por um grupo	58
Figura 3 – Corrige la lista de compras que tiene las cantidades y el tipo de envase incorrectos	61
Figura 4 – Fíjate en los nombres de las partes del cuerpo	63
Figura 5 – Lluvia de ideas sobre el tema “Tiendas”	67
Figura 6 – Vas a describir objetos. La siguiente tabla te va a ayudar	68
Figura 7 – ¿A qué asocias esta imagen?	75
Figura 8 –Adjetivos calificativos	78
Figura 9 – Resuelve el crucigrama	79
Figura 10 – Tabla “Expresiones de opinión, acuerdo o desacuerdo”	80

“Without grammar very little can be conveyed,
Without vocabulary nothing can be conveyed.”

D.A. Wilkins,
Linguistics in Language Teaching

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, intitulado “A abordagem do léxico nas aulas de espanhol como língua estrangeira”, insere-se no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário e tem como finalidades principais descrever a implementação do projeto de investigação-ação, aplicado numa turma de 10º ano de nível de aprendizagem inicial (A1), e refletir sobre práticas decorrentes dessa implementação, nomeadamente no que respeita à aprendizagem de léxico numa aula de espanhol como língua estrangeira. O tema do projeto foi desenvolvido ao longo de todos os momentos do estágio profissional, desde a observação inicial de aulas e aplicação de questionários, até à implementação de atividades e posterior reflexão sobre o seu impacto, quer na aprendizagem dos alunos, quer no desenvolvimento da minha prática docente.

O fraco desempenho lexical, inerente ao nível inicial de ensino em que os alunos se enquadram, revela-se como um fator de limitação no momento em que os alunos têm de se expressar, quer oralmente, quer por escrito. Neste sentido, Bartol Hernández (2010: 86) realça a importância da aprendizagem de léxico referindo uma “notable y constante reivindicación del papel nuclear que el vocabulario desempeña en el proceso de aprendizaje de una lengua”. O desenvolvimento da competência lexical contribui de forma decisiva para a aquisição e desenvolvimento de todas as faces da aprendizagem, sejam a expressão, a compreensão, a interação ou a mediação, tanto num contexto de oralidade como de escrita. Desta forma, penso que se deve abordar este processo tendo por base uma visão global da aprendizagem.

O ensino de vocabulário é fundamental numa aula de língua estrangeira, pois permite ao aprendente comunicar de forma clara e adequada e com variedade lexical, fator importante num momento de comunicação. A competência comunicativa reside na capacidade para usar a língua aprendida numa situação de comunicação real. O léxico ocupa, a meu ver, um lugar privilegiado no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Melguizo Moreno (2007, s/p), “si una lengua existe es para establecer vínculos de relación social en el mundo, y el elemento con el que la lengua nos une a esa realidad es el léxico”.

A abordagem do ensino e da aprendizagem com caráter comunicativo e orientada à ação tem como propósito preparar o aluno para situações que possam surgir fora do contexto de sala de aula, ou seja, num momento de comunicação real, como sugere o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: “ a abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm de cumprir tarefas” (Conselho da Europa, 2001: 29).

Estas considerações iniciais da aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com as informações que foram sendo recolhidas ao longo da primeira fase do estágio profissional, a observação de aulas e a aplicação de dois questionários aos alunos da turma, foram fulcrais para que elegeisse a abordagem da aprendizagem de léxico numa aula de LE, neste caso, de espanhol, como a temática a ser desenvolvida.

Assim, ao longo da primeira fase algumas questões relacionadas com o desempenho lexical dos alunos foram sendo colocadas, a saber: “Que representações evidenciam os alunos sobre os seus conhecimentos lexicais da língua espanhola?”; “Que dificuldades demonstram os alunos na aprendizagem de léxico?”; “Que estratégias usam para superar as dificuldades e desenvolver a competência lexical?” e “Que estratégias de aprendizagem de léxico podem ser desenvolvidas?”.

Tomando como ponto de partida as questões acima referidas e tendo como base o contexto onde iria ser desenvolvido o Projeto e os documentos orientadores, como o Programa de Espanhol 10º ano (nível iniciação), o QECRL e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, foram delineados os seguintes objetivos que posteriormente procurei implementar:

1. Aferir representações dos alunos relacionadas com o seu próprio conhecimento lexical da língua espanhola;
2. Identificar as estratégias que os alunos usam para aprender vocabulário;
3. Promover o desenvolvimento de estratégias e de atividades que potenciem a aprendizagem de léxico em diferentes contextos de comunicação e a sua utilização nos diferentes domínios;
4. Desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem de léxico;

5. Promover o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem em sala de aula;
6. Avaliar os resultados obtidos e refletir sobre as estratégias aplicadas no sentido do desenvolvimento da prática reflexiva do professor em formação.

Para alcançar os objetivos propostos no projeto várias estratégias foram previstas, no sentido de trabalhar com os alunos atividades de vocabulário que lhes propiciassem momentos facilitadores de uma aprendizagem significativa da língua espanhola e que os levassem a usar a língua em situações de comunicação real, quer nos domínios da compreensão (oral e escrita), quer nos da expressão (oral e escrita). Desta forma, pretendi que os alunos se envolvessem na sua própria aprendizagem, motivando-os não só para aprender, mas também para porem em prática os seus conhecimentos, para que num ambiente que se pretende controlado, a sala de aula, os alunos pudessem praticar a língua, confrontar-se com situações que normalmente provocam a inibição e conseguissem ultrapassar esses obstáculos.

O conteúdo presente neste documento, que engloba três capítulos, pretende ser um reflexo de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Assim, no primeiro capítulo deste relatório é efetuada uma leitura das várias aportações teóricas sobre o tema, designadamente sobre o ensino e a aprendizagem de léxico na aula de língua estrangeira, sobre a abordagem comunicativa do ensino e aprendizagem da língua e sobre as estratégias de aprendizagem e aquisição de léxico. Deste bloco fazem parte também a caracterização do contexto de intervenção, onde é feita uma análise ao contexto da turma na qual foi implementado o projeto, efetuada através dos registos da observação das aulas da orientadora cooperante e das perceções dos alunos face à sua própria aprendizagem de vocabulário, às suas dificuldades e às suas expetativas. Faz também parte deste bloco a análise ao manual de espanhol adotado pelo estabelecimento de ensino para o 10º ano, nível A1. De seguida, é apresentada a forma como as competências lexical e estratégica são tratadas no documento normativo para o ensino/aprendizagem da língua espanhola, o Programa de Espanhol do Ministério de Educação, e nos documentos orientadores no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECRL) e no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

No final do capítulo é apresentado o Plano de Intervenção, no qual estão sistematizados os objetivos que se pretenderam atingir e as estratégias gerais que foram desenhadas para os alcançar, além da justificação teórica do tema escolhido.

Do segundo capítulo constam o desenvolvimento e a reflexão sobre a intervenção pedagógica. Assim, são descritas de forma reflexiva as atividades que foram realizadas nas aulas e as estratégias definidas no sentido da aprendizagem de léxico em contexto e ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa. De seguida, é analisado o impacto das atividades implementadas, partindo das reflexões efetuadas pela professora estagiária ao longo da intervenção e das perceções dos alunos face à aprendizagem da língua, às dificuldades encontradas e às estratégias utilizadas, análise efetuada com base nos dados recolhidos nos questionários de autorregulação. É também feita uma síntese avaliativa da intervenção pedagógica, partindo das minhas perceções e dos dados recolhidos no questionário final.

No terceiro capítulo deste relatório são tratadas as considerações finais que englobam os desafios e as dificuldades sentidas enquanto professora em formação ao longo de todo este processo.

Por último, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos ilustrativos da implementação do projeto.

CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico e Contextual

1.1 O papel do léxico na aprendizagem de uma língua estrangeira

Aprender léxico é fundamental para aprendizagem de qualquer língua, seja materna, seja estrangeira, sendo um processo “que nunca se dá por finalizado” (Higueras, 2009: 111). De acordo com a definição de Vilela, entende-se por léxico, numa perspetiva comunicativa, “o conjunto de palavras pelo meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si” (1997:31) e que pode ser visto e trabalhado de vários pontos de vista: como um sistema que é aberto e dinâmico; como produto de armazenamento do conhecimento de mundo dos falantes; ou como repositório cultural de uma comunidade (Yamamoto, 2011).

As dificuldades de expressão que derivam de um fraco conhecimento do léxico e do seu uso adequado provocam falhas na comunicação. Micheal Lewis, citado por Bartol Hernández (2010: 85), refere que “La carencia de léxico supone, en mayor medida que las deficiencias gramaticales, una gran laguna en los estudiantes de lengua extranjeras”. Por seu lado, para Moreno (1999: 57) as palavras “son el elemento fundamental del lenguaje, codifican nuestra experiencia, regulan el lenguaje humano”. No seguimento deste reconhecimento do léxico como elemento fundamental da linguagem, torna-se então, necessário dedicar atenção ao papel importante que o léxico desempenha na aprendizagem de uma língua estrangeira, mais especificamente a língua espanhola.

É indiscutível que a aprendizagem de léxico é fundamental no contexto da aprendizagem de uma língua. Gómez Molina (2004: 491) ressalta que “es palmaria la reivindicación de la importancia del vocabulario en la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua”. O objetivo da aprendizagem de uma língua é comunicar, seja por escrito, oralmente ou por gestos, é ser capaz de compreender e produzir mensagens, ideias e opiniões que permitam estabelecer uma relação de comunicação e o vocabulário ocupa um lugar fulcral neste processo: “el aprendizaje y el conocimiento del vocabulario son decisivos para poder comunicarse.” (Cassany, 1994: 378). Galisson (1991: 3) acrescenta que “les mots sont des facteurs premiers dans l’acquisition de la maîtrise d’une langue... et d’une culture ; - que rien d’essentiel ne peut être fait sans eux”.

Sem a aprendizagem de vocabulário suficiente, dificilmente se conseguirá estabelecer essa ponte entre os interlocutores e dificilmente a mensagem passará. Para falar-se uma língua é necessário conhecer as palavras e as expressões e os sentidos de forma suficiente que possibilite uma comunicação efetiva e eficaz. O conhecimento limitado do património lexical de uma língua pode provocar falhas na comunicação, pois como salienta Higuera (2009: 112), “en el mundo real el que van a utilizar esa lengua suelen ser los errores léxicos los que dificultan la comprensión”. No entanto, a mesma autora enfatiza que “el léxico no será un fin en sí mismo, sino un medio para comunicar y mejorar la competencia comunicativa” (Idem, Ibidem).

Deste modo, o desenvolvimento da competência lexical deve ser compreendido como um dos elementos fundamentais da aprendizagem de uma língua que integra todos os domínios da aprendizagem, como confirma Alba Quiñones (2011: 2) salientando que “es percibida como una competencia transversal que, por tanto, participa de las otras”.

No entanto, Nguyen (2004) considera que o ensino de vocabulário não consiste apenas no aumento da bagagem lexical do aprendente, mas sim em ensinar os alunos a saber utilizar de forma criativa os meios linguísticos que satisfaçam as necessidades comunicativas. Alonso (1994: 58) explica que “aprender/enseñar una palabra es mucho más que dar una explicación, una traducción”.

De igual modo, Miguel García (2005: 2) afirma que “el desarrollo de la competencia léxica se considera siempre como uno de los pilares fundamentales para el progreso de la competencia comunicativa en ese segundo idioma”, acrescentando que a competência lexical permite ao falante expressar-se e compreender o que expressa na interação comunicativa (Miguel García, 2005).

O professor deve ter consciência dessa necessidade e sublinhar a sua importância desde os primeiros momentos da aprendizagem da língua e deve, segundo Alba Quiñones (2011: 2), “poner a disposición de los alumnos todos los medios a nuestro alcance y ofrecerles la mayor variedad de actividades posible”. Para este autor, esta aprendizagem de léxico deve ocorrer dentro de um contexto. Esta ideia é corroborada por Ellis que, referindo Sternberg, diz que “most word is learned from context” (Sternberg, 1987, em Ellis, 1995: 3). Gómez Molina (2004: 791) acrescenta que esta aprendizagem deve ser contínua, sistemática e integrada, ressaltando que “es necesario que aparezcan actividades en las que se trabaje de

forma sistemática la enseñanza aprendizaje del vocabulario, integradas en la unidad, lección o tarea final”. Neste sentido, foi meu intuito propiciar aos alunos atividades de vocabulário que surgissem integradas dentro de um contexto de aprendizagem, que lhes despertasse interesse e que os motivasse para a aprendizagem.

Nick Ellis (1995: 5) refere duas possibilidades de aprendizagem de vocabulário que coloca como extremas, a aprendizagem de forma implícita e a aprendizagem explícita:

“An IMPLICIT vocabulary learning hypothesis holds that the meaning of a new word is acquired totally unconsciously as a result of abstraction from repeated exposures in a range of contexts. (...)

An EXPLICIT vocabulary learning hypothesis holds that learners’ acquisition of new vocabulary can be strongly facilitated by the use of a range of metacognitive strategies: (i) noticing that the word is unfamiliar, (ii) making attempts to infer the word from context (or acquiring the definition from consulting other o dictionaries or vocabularies), (iii) making attempts to consolidate this new understanding by repetition and associational learning strategies such as semantic or imagery mediation techniques. People are active processors of information.”

A aprendizagem explícita de léxico foi, com o surgimento do enfoque comunicativo, perdendo espaço dentro da aprendizagem, cedendo o seu lugar à aprendizagem implícita. Esta postula que no momento de aprendizagem o aprendente está concentrado na mensagem e não na forma e que, por isso, não controla aquilo que está a aprender. (Leiria, 2001).

Atualmente assiste-se a uma conjugação de ambas as estratégias, uma vez que cada uma delas traz mais-valias para a aprendizagem da língua, dependendo da componente lexical que se está a trabalhar.

Contudo, Galisson (1997), citado por Hernández (2010: 87), afirma que o enfoque comunicativo “no ha valorado suficientemente el léxico”, justificando que o aumento da utilização de documentos autênticos no ensino da língua estrangeira provocou um abandono de qualquer principio de seleção lexical.

Cassany (1994: 381) explica que “Un criterio cualitativo para valorar el dominio del léxico es la distinción entre vocabulario activo y vocabulario pasivo”, considerando o vocabulário passivo muito mais amplo que o ativo, uma vez que

aquele engloba todas as palavras que um falante é capaz de compreender, ainda que nunca as tenha ouvido, enquanto o vocabulário ativo agrupa as palavras que um falante utiliza ao falar ou escrever na sua vida quotidiana.

Cassany (1994) adverte que a função do ensino de léxico não é apenas a de aumentar a bagagem lexical dos alunos, mas também a de ampliar o conhecimento sobre as suas características e sobre o funcionamento das palavras como unidades, em todas as suas dimensões, entendendo palavra como uma unidade dos diversos componentes da comunicação: linguística, do discurso, pragmática e referencial. A competência lexical não só deve descrever-se como competência linguística, mas também como manifestação e condição da competência comunicativa, com componentes ideológicos, sociais e culturais.

O desenvolvimento da competência lexical deve ser um processo ativo, para que os alunos aprendam vocabulário de forma eficaz e significativa. Moreno Ramos considera que o aumento da competência lexical é conseguido através do estabelecimento de relações entre as palavras que dão origem não só a novos significados, como também a novos sentidos. Este autor considera que para consolidar e melhorar a competência lexical “se ha de trabajar el vocabulario de manera ordenada, constante, recurrente y contextualizada; al tiempo que activamos y mostramos las continuas interrelaciones lingüísticas entabladas por las palabras a partir de conexiones asociativas, semánticas, sinonímicas, antonímicas, de derivación o de cualquier otro tipo” (1999: 60).

Assim, a aprendizagem de léxico é um processo contínuo e inesgotável, que não se limita apenas ao conhecimento de palavras, mas que procura de uma forma transversal abranger todos os domínios do conhecimento da língua. O aumento da competência lexical é assim essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Esta conceção serviu como base para o desenho e para a implementação de atividades que fossem ao encontro dos objetivos propostos no projeto de intervenção.

1.2 A abordagem comunicativa no ensino de léxico

Desde sempre a língua funcionou como um veículo de comunicação, de transmissão de conhecimento e de cultura. Hoje, essa conceção assume contornos globais, uma vez que vivemos numa sociedade de informação e comunicação.

Neste sentido, a aprendizagem de uma língua estrangeira tem como objetivo conseguir comunicar-se em outra língua para além da língua materna. O enfoque comunicativo do ensino da língua, pressuposto metodológico utilizado na implementação deste projeto, preconiza exatamente a perspectiva comunicativa da aprendizagem da língua estrangeira, pois conforme afirma Nguyen (2004: 1), “la fonction essentielle d’une langue, selon approche communicative, est de communiquer”. A esta ideia geral, Melero Abadía (2004: 690) acrescenta que “el principal objetivo de la *enseñanza comunicativa* es que el alumno adquiera la capacidad de usar la lengua para comunicarse de forma efectiva”.

O enfoque comunicativo tem como base o desenvolvimento da competência comunicativa e pretende ser “una reflexión teórica sobre la lengua y sobre el aprendizaje, sobre qué lengua enseñar/aprender y cómo enseñarla/aprenderla” (Idem, Ibidem). Não sendo considerado um método, o enfoque comunicativo assenta em três princípios básicos que proporcionam a aprendizagem da língua, a saber: as atividades devem implicar uma comunicação real, o uso da língua deve servir para realizar tarefas significativas e a própria língua deve ser significativa (Melero Abadía, 2004).

Com a teoria generativa de Chomsky foram distinguidos os termos *competence* e *performance*, segundo a qual *competence/competência* (linguística) significa conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras, e *performance/desempenho* o uso real da língua em situações concretas. Estes dois conceitos, dicotómicos, foram mais tarde unidos por Hymes, em 1972, que ampliou a noção de competência, introduzindo na aprendizagem de uma língua o conceito “capacidade para usar”, definindo-a como competência comunicativa. A aquisição da competência comunicativa consiste em “aprender a usá-la [a língua] de acordo com intenções concretas em contextos de comunicação enormemente diversos e heterogéneos” (Lomas, 2003: 17). O conceito de competência defendido por Chomsky foi considerado inadequado, porque, como explica Cenoz Iragui (2004: 450), “se limita a la competencia lingüística del hablante oyente ideal en una sociedad homogénea y no considera aspectos centrales del uso de la lengua”. Melero Abadía (2004: 689) acrescenta que “para Chomsky, las teorías lingüísticas basadas en un análisis estructural no podrían explicar las características fundamentales de la lengua, la creatividad y la capacidad productiva e innovadora de la persona que la articula”, realçando que “el enfoque comunicativo da una gira

muy importante a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras” (Idem, Ibidem).

Almeida Filho (1997), referido em Teixeira da Silva (2004: 13), definiu o conceito competência comunicativa, no qual o conceito de competência engloba o de desempenho, uma vez que, segundo o autor, não é possível separar a noção de competência (conhecimento abstrato) da noção de desempenho (concretização do conhecimento):

Competência comunicativa é “Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo (HYMES, 1972) mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo.”

Canale & Swain (1980) em *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* definiram um modelo de competência comunicativa que se compõe de competência gramatical (onde se inclui o vocabulário), sociolinguística e de estratégias de comunicação a que chamam competência estratégica, sendo que consideram todas as competências igualmente importantes para se conseguir uma comunicação eficaz. Este modelo foi revisto em 1983 por Canale que “elaboró el concepto de competencia sociolingüística y la diferenció de la competencia discursiva” (Cenoz Iragui, 2004: 454). No entanto, como adverte Savignon (1983), citado por Brown (2000: 246), “communicative competence is relative, not absolute, and depends on the cooperation of the participants involved”. Para além disso, no contexto de aprendizagem, as necessidades comunicativas do aprendente são outro dos aspetos considerados de extrema importância por Canale & Swain (1980: 27) na aprendizagem de uma língua estrangeira, observando que “a communicative approach must be based on and respond to the learner’s communications needs”.

O surgimento da abordagem comunicativa nos anos 70, levou a que se repensasse o papel do vocabulário na aprendizagem da língua estrangeira, que deixou de ser considerado como um “anexo” da aprendizagem e começou a ter mais importância nos programas e nos manuais de ensino (Thornbury, 2002).

O desenvolvimento da competência lexical, sob os pressupostos do

enfoque comunicativo da aprendizagem de uma língua estrangeira, baseia-se na sua rentabilidade, na sua produtividade e na sua utilidade para o aprendente. Os diferentes domínios de uso da língua, classificados no QECRL “de forma geral, em quatro sectores: o domínio público, o domínio privado, o domínio educativo e o domínio profissional” (Conselho da Europa, 2001: 36), devem também ser tidos em conta, uma vez que o acervo lexical pode variar de acordo com o contexto de uso.

Além disso, penso que a aprendizagem de léxico pode ser conseguida de uma forma mais eficaz se se recorrer a mostras de língua autênticas, através de apoio visual, auditivo e audiovisual, como imagens (fotos, quadros, desenhos), imprensa, banda desenhada, canções, excertos de transmissões radiofónicas ou vídeos, tais como: spots publicitários, fragmentos de programas de televisão ou videoclips. Este tipos de documentos transmitem fiabilidade e verosimilhança aos aprendentes e trabalhados em atividades comunicativas favorecem a motivação, fomentam a aprendizagem colaborativa e cooperativa, além de permitirem a construção de uma aprendizagem significativa. Também Andrade & Sá (1992: 123) veiculam a necessidade do recurso a documentos autênticos, apontando a importância destes documentos na aprendizagem da língua estrangeira como “veículo de situações reais de comunicação onde a língua é utilizada com reais funções comunicativas, dando conta de todos os elementos linguísticos e extralinguísticos que condicionam o acto comunicativo”. Contudo, Krashen (1982: 59) considera que em sala de aula seja difícil alcançar uma grande variedade discursiva, porque, como justifica, “there is simply no way the classroom can match the variety of the outside world”.

Nesta perspetiva comunicativa da aprendizagem, a seleção lexical não está sujeita a critérios gramaticais. O vocabulário é selecionado com base no critério da utilização real de uso da língua, bem como no critério da frequência de uso. A gramática e o vocabulário não são ensinados separadamente, ensina-se o aluno a expressar opiniões, preferências, pedir ou dar informações, etc., utilizando a forma adequada de acordo com a situação, as intenções e as necessidades comunicativas (Cervero y Pichardo Castro, 2000). Também para Nguyen (2004 : 2) “Les items lexicaux seront choisis prioritairement pour leur fréquence, leur utilité e leur disponibilité dans les situations de la vie courante”. Assim, o ensino de léxico deve estar ao serviço da aquisição da competência comunicativa,

objetivo último da abordagem comunicativa. É, por isso, necessário propiciar aos alunos atividades que lhes permitam desenvolver todas as subcompetências inerentes à competência comunicativa em todos os domínios de aprendizagem.

1.2.1 O papel do Professor e do Aluno na Aprendizagem

Nesta equação comunicativa, o papel do aluno é verdadeiramente essencial. É ele que tem o papel central, ativo, o professor funciona como um facilitador da aprendizagem, propiciador de situações reais de comunicação, que motivem os alunos. Para Alonso (1994: 11), “la motivación en el aula es tarea de todos. Si somos un grupo de trabajo, debemos repartir responsabilidades. Los alumnos deben hacer sugerencias, proponer también temas e actividades”. O professor deve adotar estratégias para incrementar/manter a motivação nos alunos, seja intrínseca, seja extrínseca, como por exemplo, estabelecer um diálogo com os alunos no sentido de saber o que os motiva, quais os temas que lhes interessam, informá-los sobre os seus progressos, incentivando-os a melhorar o seu desempenho, para além de utilizar atividades comunicativas variadas e criar um ambiente propício à aprendizagem, pois, “it is teachers themselves who need to become the prime agents of change through an increased sensitivity to what is really happening in their classes” (Nunan, 1987: 145). O professor deve ser pluridimensional e completo, conjugando o saber, a ação e a reflexão e deve assumir-se como agente de mudança do ensino, que investe na investigação e na inovação dentro de uma prática reflexiva de autoaprendizagem.

Krashen (1982) atribui à aprendizagem de uma segunda língua fatores afetivos, que relaciona diretamente com o sucesso na aprendizagem da língua e que divide em três categorias: a motivação, a autoconfiança e a ansiedade, justificando que alunos motivados, autoconfiantes e com baixos níveis de ansiedade, pessoalmente e na sala de aula, geralmente revelam sucesso na aprendizagem de uma segunda língua.

Esta redefinição dos papéis do professor e do aluno, no qual este último assume um papel mais ativo, leva a práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento da autonomia. Este conceito de uma pedagogia orientada para a autonomia é caracterizada com base em alguns princípios já aqui mencionados, “o

reconhecimento de um papel ativo por parte do aluno, a relevância da motivação intrínseca, promoção do desenvolvimento das capacidades de organização da aprendizagem; diversificação dos recursos na aprendizagem; criação de uma relação direta entre estes e o aluno e envolvimento dos alunos na avaliação” (Meighan & Roberts, 1986, referido por Castro, 2007).

Jimenez Raya, Lamb, & Vieira (2007: 27) definem o conceito de autonomia como “a competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social”, acrescentando que este conceito deve ser considerado como um processo sempre em evolução e que, tal como referido anteriormente, o professor assume aqui um papel preponderante, dado que “uma pedagogia para a autonomia implica que os professores se tornem agentes de mudança, pelo que uma das principais razões para a promover prende-se com o facto de favorecer também a emancipação do professor” (2007: 4).

Galisson (1983: 48) refere que o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem no âmbito do contexto comunicativo deve considerar tanto a aprendizagem de conteúdos como os próprios modelos de aquisição, acrescentando que “une autre option du communicatif, cardinale et unanime, est la centration du procès éducatif sur l’apprenant et sur l’apprentissage, la recherche d’une autonomie de plus en plus complète du demandeur, tant en ce qui concerne la matière à acquérir que les modalités d’acquisition”.

A autonomia na aprendizagem das línguas acarreta grandes mudanças para o ensino, quer para o aluno, quer para o professor. A dinâmica na sala de aula altera-se e ambos devem constituir-se como agentes da mudança, participando numa aprendizagem conjunta, cooperativa e que permite a construção de uma aprendizagem significativa. Contudo, creio que é de esperar alguma relutância nesta transformação que retira ao professor o estatuto de “mestre”, sem lhe retirar a responsabilidade no ensino e na aprendizagem, e que, por outro lado, converte o aluno no centro de todo este processo, transferindo-lhe responsabilidade pela sua própria aprendizagem, levando-o a interessar-se, a envolver-se e a motivar-se. Latorre afirma que ao professor cabe o papel de investigador, que coloca questões relacionadas com a aprendizagem, que procura ver respondidas através da análise e interpretação dos dados recolhidos, baseando-se nas atividades implementadas

na sala de aula, para, de novo, voltar a propor questões de investigação. A investigação na prática educativa “proporciona una verdadera oportunidad para el autodesarrollo del personal docente” (2003: 10).

1.3 As Estratégias de aprendizagem na aquisição de léxico

Uma das questões que foram levantadas no decorrer da primeira fase do estágio, a observação das aulas da orientadora cooperante, está relacionada com a forma como os alunos aprendem o léxico. O facto de estarem num nível inicial de aprendizagem da língua levava-os a questionar a professora sobre o significado das palavras, o querer saber “como se diz”, ou “o que quer dizer?”. Apercebi-me, então, de que seria interessante e útil saber que estratégias de aprendizagem os alunos utilizam na aprendizagem de léxico e trabalhar no sentido de desenvolver outras estratégias que fomentassem a aprendizagem da língua.

Neste âmbito da aprendizagem das línguas, Fernández López (2004: 412) define estratégias como “operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación”. Para Küster, cit. por Martins de Andrade (2010: 142), o conceito de autonomia está estreitamente relacionado com o conceito de estratégias pois, “la investigación sobre las estrategias de aprendizaje se sitúa dentro del marco de las teorías cognitivas, las cuales conciben al estudiante como sujeto autónomo”, acrescentando que as estratégias são a chave para a autonomia.

Neste sentido do desenvolvimento da competência estratégica na aprendizagem de uma língua estrangeira, Fernández López (2004) afirma que às EA se devem acrescentar as estratégias de comunicação que, independentemente da sua tipologia (cognitiva, metacognitiva, afetiva ou social), são ativadas quando se põe em prática a língua, seja na interação, na compreensão ou na expressão, tanto oral como escrita. Para o QECRL (Conselho da Europa, 2001: 90), o “uso de estratégias de comunicação pode ser visto como a aplicação de princípios metacognitivos: Planeamento prévio, Execução, Controlo e Remediação a

diferentes tipos de actividades comunicativas: Recepção, Interacção, Produção e Mediação”.

Rebecca Oxford (1990: 1) considera as estratégias de aprendizagem passos que aprendentes dão no sentido de melhorar a sua própria aprendizagem. Segundo a autora, “strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater confidence”. Estas estratégias de aprendizagem devem ser aplicadas de forma transversal em todos os domínios de aprendizagem, no sentido do desenvolvimento de uma competência comunicativa. Os aprendentes devem ser capazes de utilizar as estratégias de aprendizagem adequadas a uma dada situação, num dado momento, estratégias essas que lhes permitirão usar a língua, no sentido de a entenderem e de se fazerem entender.

A autora propõe um sistema de estratégias, no qual divide as estratégias em dois grande grupos que classifica como Diretas, onde abrange as estratégias cognitivas, de compensação e de memória, e Indiretas, que englobam as estratégias metacognitivas, afetivas e de sociais.

Todas estas estratégias interrelacionam-se, levando ao entendimento de que esta tipologia de estratégias não é exclusiva, sendo até pelo contrário complementares, como se pode observar no esquema a seguir representado.

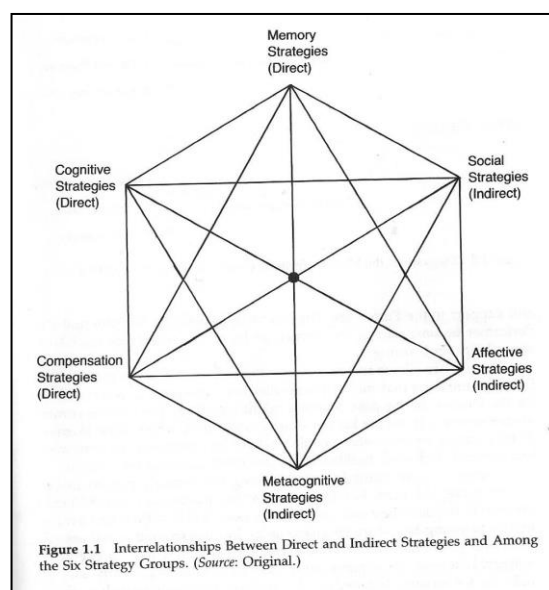


Fig. 1 Interrelação entre Estratégias diretas e indiretas e entre os seis grupos de estratégias (Oxford, 1990: 15)

A autora divide então as estratégias de aprendizagem em duas grandes categorias, diretas e indiretas. As estratégias de aprendizagem diretas são as que envolvem diretamente a língua meta, referindo que este tipo de estratégias requer um processamento mental da língua, diferindo no processamento e nos objetivos propostos.

Assim, as *Estratégias de memória* permitem ao aprendente reter e armazenar as novas informações sobre a língua meta, as *Estratégias cognitivas*, consideradas essenciais na aprendizagem de uma nova língua, são divididas em quatro grupos: prática, quer através da repetição e da imitação, receção e envio de mensagens com o objetivo da compreensão da informação; análise e raciocínio através da dedução e estruturação da informação através de anotações e resumos. As *Estratégias de compensação* permitem ao aluno utilizar a língua apesar das limitações do seu conhecimento. Estas estratégias têm como objetivo resolver uma situação de repertório gramatical e de vocabulário inadequados.

As estratégias de aprendizagem indiretas promovem a aprendizagem da língua sem, muitas vezes, envolver diretamente a língua meta. Nas palavras da autora, “Indirect strategies are useful in virtually all language learning situations and are applicable to all four language skills.” (Oxford, 1990: 135).

Desta forma, caracteriza as *Estratégias metacognitivas* como essenciais na aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que o seu uso consciente permite ao aprendente não se sentir “esmagado” pela quantidade de informação nova que recebe. São exemplos das estratégias metacognitivas: focar a sua aprendizagem, direcionando a sua atenção quando alguém fala, relacionar a informação nova com a já conhecida, organizar e planear a sua aprendizagem, interessando-se pela língua meta, recorrendo à leitura e à conversação na língua meta, entre outros. Com as *Estratégias Afetivas* reconhece-se a importância da influência de fatores afetivos como a emoção, as atitudes, a motivação e os valores na aprendizagem da língua. O recurso às *Estratégias sociais* torna-se muito importante neste processo de aprendizagem, uma vez que a língua é usada pelas pessoas como forma de comunicar. Como tal, aprender estratégias sociais apropriadas como: fazer perguntas, pedindo para repetir, reexplicar, abrandar ou dar exemplos, solicitar que seja corrigido, mais frequente em conversação; cooperar quer seja com os seus

pares (em pares ou em grupo) são muito importantes para uma aprendizagem efetiva e consciente.

Oxford ressalva, contudo, que a investigação sobre as estratégias de aprendizagem não é pacífica e que a concordância na categorização das estratégias ou até na própria inclusão de estratégias com sendo de aprendizagem é divergente (1990: 16, 17). No entanto, tanto a autora como a investigação por ela levada a cabo no campo das estratégias aprendizagem mantém-se até aos dias de hoje como uma referência.

Cassany (1994) refere de uma forma mais específica os pontos que devem ser tomado em atenção na aprendizagem de léxico. Ainda que o autor se refira à aprendizagem de léxico por crianças espanholas, penso que os pontos que refere se podem aplicar ao ensino de espanhol como língua estrangeira. O autor propõe várias opções para a aprendizagem da língua que considera importantes, considerando a necessidade da existência de “*Objetivos léxicos y lengua*” num sentido comunicativo imprescindível numa aula de língua, aconselhando o uso do “*Diccionario*”, ferramenta de consulta, que se entende como o eixo do corpus de uma língua e que é um elemento importante na aquisição de vocabulário. A aquisição de vocabulário deve atender às duas formas existentes, por imersão ou de forma consciente, considerando que se deve dar prioridade à “*Aprendizaje por inmersión*”, colocando os alunos no meio da aprendizagem. No entanto, é também importante efetuar uma “*Selección léxica*”, de léxico útil e atual, através da aferição de necessidades dos alunos e os seus interesses. A utilização de “*Estrategias de aprendizaje*” para favorecer a aquisição e a consolidação do vocabulário novo leva a que os alunos não sejam meros recetores de informação, são sujeitos autónomos, que proativamente intervêm na sua aprendizagem, socorrendo-se de estratégias que poderão aplicar numa situação comunicativa. O recurso a “*Juegos de vocabulario*”, jogos de palavras, mal-entendidos e anedotas são comuns na língua e fazem parte do património da cultura popular. Os exercícios lúdicos são muito úteis para praticar a agilidade mental e a associação de ideias.

Moreno, referido por Pérez Daza (2010), apresenta as seguintes estratégias de aprendizagem de léxico, advertindo, no entanto, que este é um modelo aberto e flexível.

a) Convencional:

Esta estratégia engloba atividades como: relacionar palavras com imagens, palavras com definições, vincular palavras com o seu sinónimo e antónimo, entre outras.

b) Lúdico:

As atividades trabalhadas com este tipo de estratégia podem ser as palavras cruzadas e sopas de letras, encontrar a palavra intruso, relacionar palavras com uma ação, entre outras.

c) Contextualizada:

Neste tipo de estratégia de aprendizagem de léxico todas as palavras aparecem contextualizadas, num texto, oral, escrito ou icónico. Como as palavras se encontram dentro da sua realidade, o seu significado e o seu sentido serão mais facilmente captados. Para a aplicação de este tipo de estratégias são normalmente usados materiais como contos, textos de imprensa, poesia, entre outro tipo de documento.

d) Documentos autênticos

A importância do uso de documentos autênticos no ensino e aprendizagem da língua e em particular da aprendizagem de léxico já foi aqui abordado (conf. Sub.cap. 1.1.3 A abordagem comunicativa no ensino de léxico). Várias atividades de exploração e aprendizagem de vocabulário podem ser desenvolvidas através de documentos autênticos, como fotografias, quadros, vídeos, cartas, impressos, canções.

e) Dramatização

O autor destaca neste tipo de estratégia o seu carácter integrador, reunindo a expressão verbal e não-verbal, permitindo a aquisição e o desenvolvimento de outras competências além da competência léxica. Podem integrar-se como atividades desta natureza os jogos de interpretação de papéis (*juegos de rol*), nos quais os alunos desempenham um determinado papel, numa dada situação, favorecendo o desenvolvimento das competências sociolinguística e pragmática.

Relativamente à utilização de atividades lúdico-pedagógicas na sala de aula, Andreu Andrés & García Casas entendem por jogo lúdico educativo, enquadrado num enfoque comunicativo, “aquellas actividades incluidas en el programa de nuestra asignatura en las que se presenta un contexto real y una necesidad de utilizar el idioma y el vocabulario específico con una finalidad lúdico-educativa” (2000: 122). Consideram que este tipo de atividades “ayudan considerablemente a

relajar, a desinibir e incrementar la participación del alumno, sobre todo la participación creativa” (Idem: 123).

O PCIC (Instituto Cervantes, 2006: 460) considera importante no âmbito da assimilação dos saberes culturais a “imitación de comportamientos socioculturales concretos (mediante dramatizaciones, juegos de rol, etc.)”, como forma de prática e de ensaio. O jogo permite potenciar o trabalho em pares ou em pequenos grupos, favorecendo uma aprendizagem autónoma e cooperativa, levando ao mesmo tempo o professor a deslocar-se do centro da aprendizagem, assumindo o papel de facilitador da aprendizagem.

Higuera considera que, desde um primeiro momento, os aprendentes de uma segunda língua tentarão organizar e armazenar o léxico aprendido de maneira a recuperá-lo com eficácia e rapidez quando necessário. Assim, a autora propõe que a tarefa do professor é “potenciar esta estrategia de aprendizaje, mediante ejercicios que enseñen no sólo a comprender las palabras, sino a relacionarlas, diferenciarlas y utilizarlas correcta y apropiadamente” (2009: 111).

O ensino de léxico numa aula de língua estrangeira e neste caso em particular, numa aula de língua espanhola, deve ser pensado, estruturado, implementado e avaliado regendo-se por objetivos claros e bem definidos. A utilização de estratégias de aprendizagem potencia uma aprendizagem mais consciente e mais efetiva, levando o aprendente a motivar-se, a envolver-se na sua própria aprendizagem, socorrendo-se dessas mesmas estratégias para resolver os problemas que possam surgir e que dificultem a aprendizagem. As estratégias de aprendizagem de léxico oferecem uma variedade de propostas que levam o aluno não só a aprender o léxico, como também a saber usá-lo no momento e nas circunstâncias adequadas (competências pragmática e sociolinguística).

Durante a minha intervenção procurei sempre pautar-me por estes princípios, explorando atividades que fossem ao encontro dos objetivos a que me tinha proposto, a aferição das estratégias usadas pelos alunos e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de léxico em contexto de comunicação, não descurando que uma aula de língua não pode ser simplesmente uma aula de léxico. Como tal, procurei explorar sempre as atividades de léxico como um suporte para o desenvolvimento da competência comunicativa da língua.

1.4 Contexto de intervenção

1.4.1 A turma

O projeto foi desenvolvido no ano letivo 2012/2013, no contexto específico de uma turma de língua espanhola de 10º ano (nível A1 – Usuário elementar) de uma escola de 3º ciclo e Secundário situada no distrito de Braga e que desde este ano letivo está integrada num Agrupamento das Escolas. Durante o ano letivo, as instalações da escola foram alvo de obras de requalificação, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar.

A turma na qual foi implementado o projeto é do curso de Ciências e Tecnologia e, na realidade, são duas turmas juntas, A e B de 10º ano. É composta por 25 alunos, 20 da turma A e 5 da turma B, 15 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos.

No que respeita à aprendizagem, a turma revelou-se relativamente homogénea, havendo um ou outro aluno que se destacava pela positiva (como uma aluna que havia vivido em Espanha durante alguns anos) e outros que revelaram algumas dificuldades, mas que, por estarem inseridos num grupo empenhado e motivado, foram incentivados à aprendizagem. O facto de os alunos estarem num nível inicial de aprendizagem foi, por si só, revelador das dificuldades na comunicação, quer oral, quer escrita. Por outro lado, a proximidade da língua espanhola à língua portuguesa gerava, por vezes, situações inevitáveis de interferência de comunicação na língua meta.

A fase de pré intervenção, que decorreu entre outubro e janeiro, proporcionou-me a oportunidade de observar as aulas da professora cooperante, o que me possibilitou, por um lado, começar a conhecer a turma na qual iria implementar o projeto que começava a ser delineado. Por outro lado, observar as aulas permitiu tomar contacto com a forma como a professora dava as aulas, tendo verificado que eram muito do agrado dos alunos, pois estes entravam sempre motivados na sala.

O primeiro contacto que tive com a turma foi no final do mês de setembro e recordo os alunos como sendo muito interessados e motivados. De realçar que as aulas eram bastante animadas, promovendo bastante interação entre a professora e os alunos. Contudo, a comunicação era sempre feita na língua meta, levando os alunos a utilizar desde logo o espanhol como forma de comunicação. Apercebi-me

de que estes alunos seriam muito participativos e, por isso, teria de pensar em como aproveitar esse entusiasmo e rentabilizá-lo no momento da implementação do projeto. Senti-me também eu bastante motivada para pensar em atividades que correspondessem aos níveis de interesse e empenho dos alunos. Durante a observação das aulas fui retirando notas sobre a forma como os alunos aprendiam e que dificuldades demonstravam ter na aprendizagem de espanhol, em específico da aprendizagem de vocabulário e na sua aplicação prática (Anexo 1). Esta observação permitiu-me pensar em estratégias que promovessem uma melhor aprendizagem de vocabulário e a sua utilização num contexto real de uso da língua. Pude observar que os alunos muito frequentemente apresentavam uma carência de vocabulário que os inibia a participarem de forma mais ativa nas atividades, principalmente nas atividades de expressão e interação oral. No entanto, era também visível o esforço da grande maioria dos alunos em pronunciar corretamente e usar adequadamente o léxico aprendido. Esta fase de observação das aulas possibilitou-me verificar que a forma como o tema é apresentado e a variedade de atividades que são realizadas são muito importantes para motivar os alunos para a aprendizagem.

Para poder conhecer a turma pedi-lhes também que respondessem a dois questionários, que me permitiram uma visão mais aprofundada das suas motivações, interesses e dificuldades na aprendizagem. O primeiro questionário (Anexo 2) foi construído pelo grupo de estágio, com base num questionário pré-existente (García-Romeu, J. & Jiménez Tenés, M., 2004) e teve como objetivo aferir, de uma forma mais geral, como os alunos perspectivavam a aprendizagem da língua espanhola, levando-os a pensar sobre as suas motivações, as suas dificuldades de aprendizagem e as estratégias usadas na superação das mesmas. Com o segundo questionário (Anexo 3), de elaboração própria, pretendi saber que perceções tinham os alunos sobre a necessidade de aprender léxico e aferir que importância lhe atribuíam no contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.4.2 Análise dos resultados dos Questionários

1.4.2.1 Questionário 1

A questão inicial do Questionário 1 [Q1] pretendia aferir as razões que levaram os alunos a eleger Espanhol como disciplina, tendo os alunos apresentado razões diversas como justificação para quererem aprender espanhol. Uma vez que

estão a frequentar a disciplina de espanhol na formação geral e não terão de fazer o exame nacional à disciplina, poder-se-ia presumir que a motivação que estes alunos manifestam na aprendizagem seria sempre intrínseca, uma aprendizagem que procura a satisfação pessoal, uma forma mais pura de motivação (Figueiredo, 2011), como se pode observar na opção “Porque me gusta aprender otras lenguas”, em que 17 alunos responderam “bastante” e “mucho” e na opção “Porque quiero conocer mejor la cultura hispánica”, em que 16 alunos responderam “bastante”. Contudo, verifica-se também a presença de outro tipo de motivação para a aprendizagem da língua, uma vez que 14 alunos deram como justificação a necessidade de aprovar exames, e 20 alunos consideraram ser importante para o seu futuro profissional. Verificamos assim que a aprendizagem da língua é considerada como um fim para atingir uma meio, ou seja, encontra-se uma motivação extrínseca para a aprendizagem da língua. Estes dois tipos de motivação “contribuem para a aprendizagem da língua estrangeira, na medida em que se constituem como um par complementar” (Figueiredo, 2011: 6).

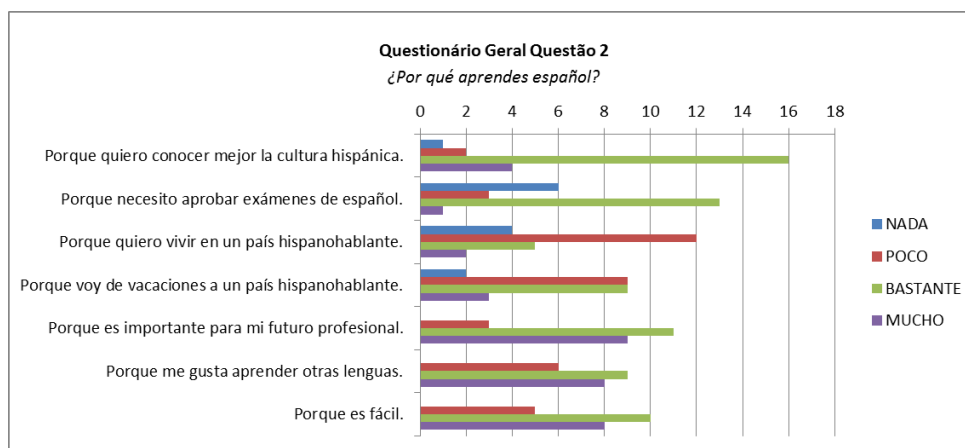


Gráfico 1 – Q1 Opção pela disciplina de Espanhol

Quando questionados sobre que aspetos da língua consideravam que precisavam de aprender e desenvolver, uma grande parte dos alunos considerou o vocabulário como sendo importante (70%), sendo que a pronuncia também obteve grande percentagem (65%). Os alunos demonstraram ter noção da importância do léxico na aprendizagem de uma língua estrangeira.

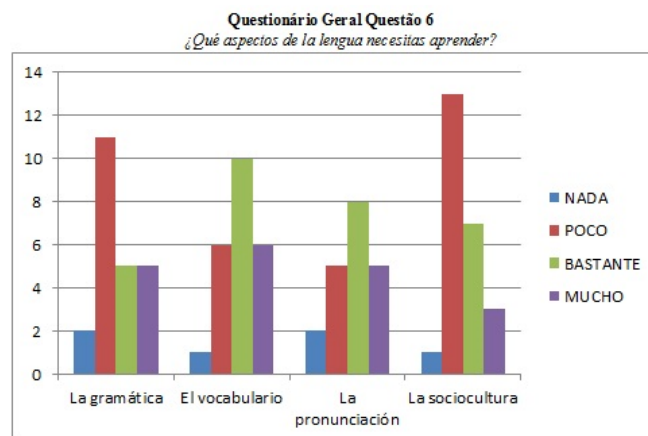


Gráfico 2 – Q1 Aspetos da língua que necessitam aprender

Ao serem questionados sobre a forma como gostavam de aprender a língua e que atividades gostariam de ver implementadas na sala de aula, a grande maioria dos alunos respondeu que preferia aprender visualizando documentos audiovisuais, num contexto mais informal de conversação (“Charlando com los amigos”), ou participando oralmente, o que proporcionou a utilização de documentos autênticos e a realização de atividades que promovessem o desenvolvimento da competência comunicativa. As atividades mais escolhidas pelos alunos para desenvolver em aula foram ao encontro das opções anteriormente selecionadas, pois os alunos referiram preferir aprender espanhol através de atividades que envolvessem a audição de canções, o visionamento de vídeos, a realização de jogos didáticos e de jogos de interpretação de papéis (*Juegos de rol*), demonstrando que preferem atividades nas quais se registre a presença da língua meta, o que revela o interesse dos alunos pela aprendizagem da língua, uma vez que com este tipo de atividades existe um envolvimento mais ativo do aluno na aprendizagem da língua.



Gráfico 3 – Q1 Atividades preferidas para a aprendizagem da língua espanhola

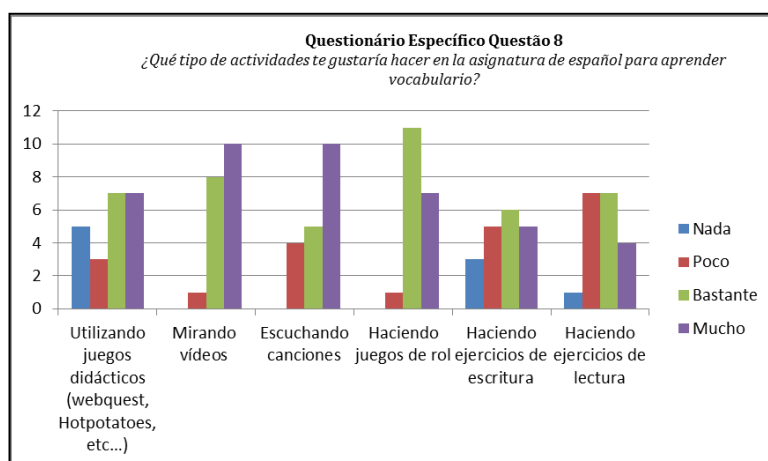


Gráfico 4 – Q1 Atividades preferidas para a aprendizagem de vocabulário

Quando questionados sobre as estratégias de aprendizagem que utilizam, de uma maneira geral, os alunos revelaram não utilizar muitas estratégias para a aprendizagem da língua. Penso que isto se deve ao tipo de ensino a que estão habituados, que não os leva a refletir sobre a sua própria aprendizagem e a pensar de forma consciente em como melhorar o seu desempenho e colmatar as suas falhas.

No concerne ao recurso a estratégias de aprendizagem autónoma os alunos demonstraram socorrer-se de estratégias de aprendizagem pelo contexto, escutando com atenção para compreender a ideia geral ou tentado adivinhar as palavras que não conhecem pelo contexto, considerando importante a compreensão de todas as palavras. Apresentam dificuldades em comunicar na língua meta, auxiliando-se da língua materna em aula, preferindo também uma aprendizagem mais dedutiva, na qual obtêm primeiro a regra para depois praticar, sendo poucos aqueles que referiram induzir uma regra através da observação da língua em funcionamento. Tendo em conta estes dados, a minha ação passou por, ao longo da intervenção, tentar implementar estratégias de aprendizagem que lhes propiciasse uma aprendizagem da língua mais eficaz, incidindo em atividades comunicativas, que permitissem o uso autêntico da língua.

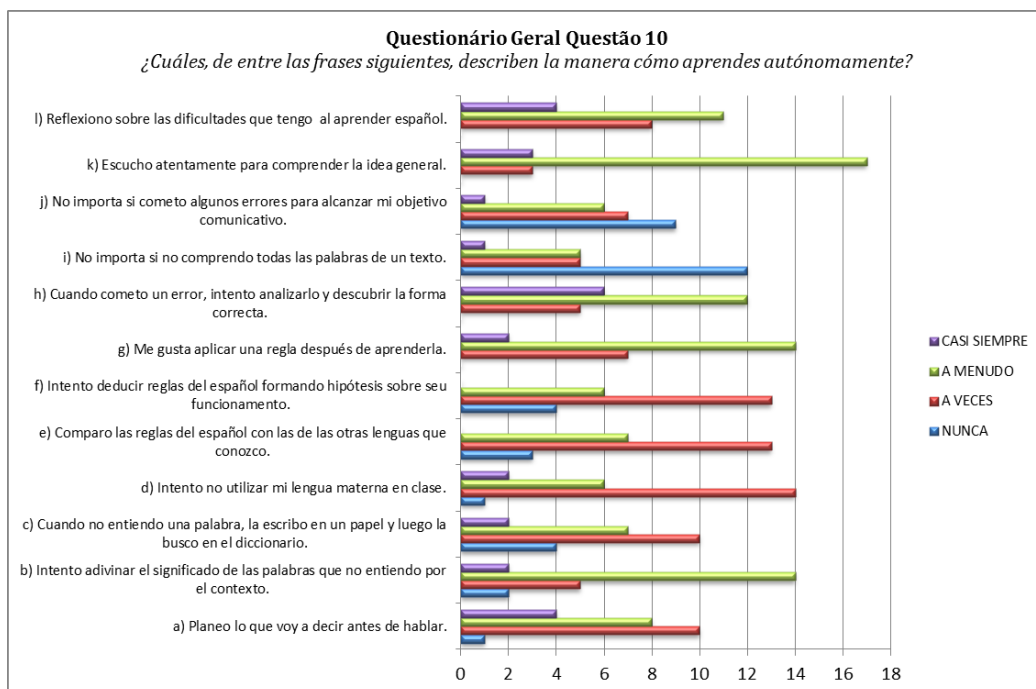


Gráfico 5 – Q1 Estratégias para aprender de forma autónoma

1.4.2.2 Questionário 2

Com as duas primeiras questões do Questionário 2 [Q2] pretendi focar a atenção dos alunos na aprendizagem de léxico e saber que importância lhe atribuíam e se acreditavam que se aprende léxico em todas as aulas. De uma forma unânime, os alunos consideraram importante aprender vocabulário nas aulas e de uma forma quase unânime os alunos consideraram que aprendem vocabulário em todas as aulas. Estas respostas permitiram-me verificar que, quando confrontados diretamente com a importância do léxico numa aula de língua estrangeira, todos os alunos afirmam que é, de facto, importante aprender léxico numa aula.

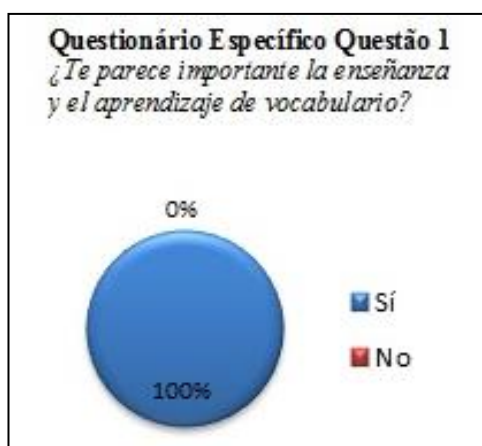


Gráfico 6 – Q2 Importância da aprendizagem de vocabulário



Gráfico 7 – Q2 A aprendizagem de vocabulário em todas as aulas

Os alunos revelaram sentir dificuldades no momento de comunicar oralmente na língua meta, apontando a falta de vocabulário e o facto de não terem uma boa pronúncia como as razões para essa dificuldade, indo ao encontro do que haviam respondido no Q1 sobre os aspetos que necessitavam desenvolver na aprendizagem da língua espanhola.

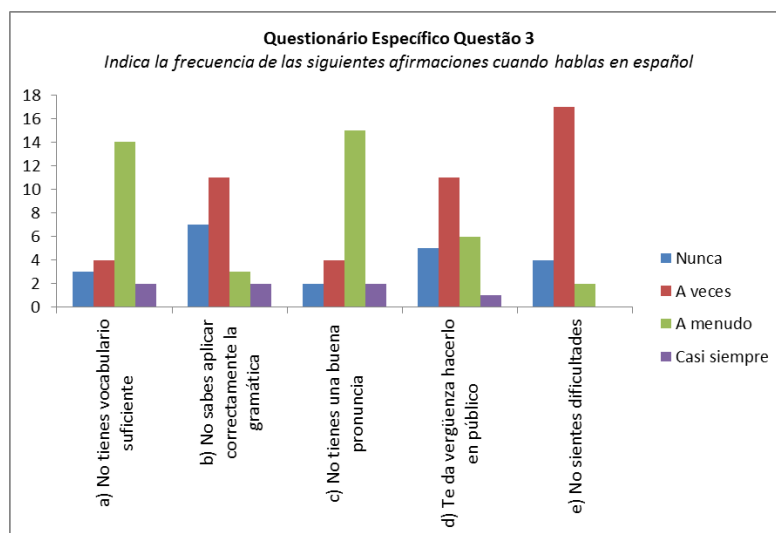


Gráfico 8 – Q2 Dificuldades sentidas na expressão oral

No que respeita ao uso de estratégias de aprendizagem de vocabulário, os alunos consideraram como mais eficazes a estratégias de aprendizagem de vocabulário em contexto (cerca de 47%), a aprendizagem de memória e o recurso à associação de imagens a palavras (cerca de 52 % cada).

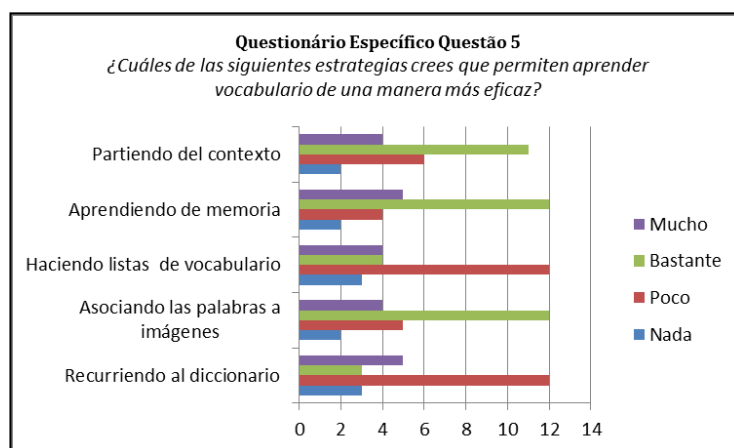


Gráfico 9 – Q2 Estratégias para aprender léxico

Por fim, no que respeita aos temas que os alunos preferiam trabalhar para aprofundarem os seus conhecimentos léxicos, de entre os que se proporcionava trabalhar, tendo em conta a planificação anual e o manual, os mais escolhidos foram “as viagens”, “a saúde” e “as relações entre Portugal e Espanha”. A escolha destes temas foi tida em conta na hora de planificar as aulas assistidas, mais uma vez tendo em atenção os momentos nos quais as aulas iriam ser lecionadas.

1.4.3 Análise do manual “Prisma Comienza”

O manual adotado pela escola cooperante para o 10º ano, nível A1 é o Prisma Comienza, da editora Edinumen. No sentido de aferir se as propostas didáticas do manual se enquadravam nos propósitos do meu projeto, foi elaborada uma ficha de análise de manuais (Anexo 4), que posteriormente foi utilizada para analisar o manual e os restantes materiais educativos em uso na escola.

Após análise do manual e dos recursos educativos, optei por utilizar também outros materiais, uma vez que considerei que as propostas didáticas do manual não se enquadravam completamente no tipo de atividades que previa realizar. Por um lado, embora a abordagem de ensino seguida pelo manual seja o método comunicativo, não segue o enfoque por tarefas, perspetiva de ensino que eu pretendia utilizar nas aulas. Por outro lado, o facto de fomentar pouco a criatividade nos alunos e de apresentar atividades pouco dinâmicas e motivadoras, levou a que considerasse procurar e criar outras atividades de aprendizagem de léxico que melhor se enquadrassem com os propósitos do projeto de intervenção.

No entanto, como o manual trabalha alguns exercícios de aprendizagem e uso de vocabulário, embora mais centrados na oralidade, para além de exercícios de gramática, que podiam cumprir o objetivo de aprendizagem estabelecido, em alguns momentos de aula, o manual foi o recurso utilizado.

1.4.4 Documentos reguladores e orientadores do processo de ensino/aprendizagem

Para uma análise mais completa e aprofundada é fundamental a consulta dos documentos normativos orientadores do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira para melhor compreender o papel do léxico na aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso em específico, da língua espanhola. O léxico ocupa, de facto um papel muito importante no Programa de Espanhol do Ministério de Educação, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECRL) e no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

O Programa de Espanhol nível iniciação, documento regulador emanado pelo Ministério da Educação, preconiza uma abordagem comunicativa do ensino da língua, seguindo uma metodologia orientada à ação, pressuposto também sugerido pelo QECRL (Conselho da Europa, 2001), “estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas” (Fernández, 2001: 3).

Identifica como objetivo um dos objetivos primordiais da aprendizagem da língua o desenvolvimento da competência comunicativa, que “engloba subcompetências (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica) e contribui para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-aprender)” (Fernández, 2001: 18), fazendo o léxico parte da subcompetência linguística. Desta forma,

“a subcompetência linguística centra-se no conhecimento e na capacidade de utilizar a gramática, o léxico, a pronúncia e a ortografia, tendo em vista a compreensão e a expressão. Está ao serviço da comunicação e é nesta perspetiva que deve ser tratada na aula de língua espanhola e não como um fim em si mesmo.”

O programa indica, no item do *Uso da língua* incluído em *Critérios de avaliação da competência comunicativa*, que o falante deve possuir, ao nível da Riqueza Linguística, “um bom repertório de vocabulário elementar, embora apresente dificuldades quando aborda um tema abstrato” (Fernández, 2001: 27), indicando no que se refere aos conteúdos linguísticos, que conteúdos lexicais devem ser abordados no ensino da língua espanhola no nível inicial (Fernández, 2001: 48):

- Vocabulário próprio das situações e temas propostos;
- Famílias de palavras e valor dos afixos mais frequentes;
- Sinónimos e antónimos usuais;
- Reconhecimento do nível formal ou informal do léxico nas situações trabalhadas.

Este documento indica como um dos objetivos gerais da aprendizagem, a necessidade de “fomentar estratégias pessoais de comunicação e de aprendizagem, utilizando e dominando, progressivamente, estratégias de superação de dificuldades e de resolução de problemas” (Fernández, 2001:8).

O QECRL, documento orientador produzido pelo Conselho da Europa, considera o aprendente e usuário de uma língua como um ator social que através da aprendizagem e uso da língua desenvolve “um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua” (Conselho da Europa, 2001: 29).

O documento divide as competências comunicativas em língua em competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, englobando na primeira a competência lexical (Conselho da Europa, 2001: 34-35).

No entanto, o QECRL vai mais além na sua análise das competências que definem os falantes, abordando os conceitos de *plurilinguismo* e de *pluriculturalismo*, considerando que com o plurilinguismo se constrói “uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001: 23), afirmando ainda que “uma das características da competência plurilingue e pluricultural é que, ao utilizar esta competência, o indivíduo recorre às suas capacidades e aos seus conhecimentos, tanto gerais como linguísticos” (Conselho da Europa, 2001: 188).

No que respeita à seleção lexical, o QECRL (Conselho da Europa, 2001:210) refere a existência de um certo número de opções que surgem como linhas orientadoras, a saber:

- escolher palavras-chave e expressões
- a) nas áreas temáticas exigidas para realizar as tarefas comunicativas relevantes para as necessidades dos aprendentes,
- b) que concretizam a diferença cultural e/ou as crenças e os valores significativos partilhados pelo grupo ou grupos sociais e cuja língua está a ser estudada;
 - seguir os princípios estatístico-lexicais, escolhendo as palavras com a maior frequência num corpus grande ou em domínios temáticos reduzidos;
 - seleccionar textos orais e escritos (autênticos) e aprender quaisquer palavras que eles tenham;
 - não planear o desenvolvimento do vocabulário, mas permitir que se desenvolva organicamente como resposta ao pedido do aprendente, quando este realiza as tarefas comunicativas.

Já no que concerne à riqueza de vocabulário, as escalas ilustrativas indicam que, no nível inicial A1, os usuários / alunos devem ter “um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas” (Conselho da Europa, 2001: 160). Não há, no entanto, para este nível, descritor disponível relativo ao domínio de vocabulário, embora considere como parâmetros importantes, na aquisição de uma língua, a riqueza, o controle e o alcance do vocabulário.

Assim, o mesmo documento orientador define a Competência Lexical como o conhecimento e a capacidade do falante de utilizar o vocabulário de uma língua e compreender elementos lexicais e gramaticais, considerando os seguintes elementos lexicais (Conselho da Europa, 2001: 159):

- a) expressões fixas, constituídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjuntos. As expressões fixas incluem:
 - expressões feitas (...)
 - expressões idiomáticas, (...)
 - estruturas fixas, aprendidas e usadas como todos não analisáveis, e nas quais são inseridas palavras ou expressões para formar frases com sentido
 - outras expressões fixas (...)

- combinatórias fixas, constituídas por palavras que frequentemente se usam juntas
- b) palavras isoladas. Uma palavra isolada pode ter vários significados (polissemia)”

Na perspectiva de uma aprendizagem e uso da língua orientadas à ação, na qual o aprendente e usuário de uma língua realiza tarefas, o QECRL estabelece uma relação entre o uso de estratégias, quer de comunicação, quer de aprendizagem, associadas às competências e à compreensão que da situação, e entre a tarefa a realizar num determinado contexto e em condições específicas (Conselho da Europa, 2001).

Neste sentido, define estratégia como “qualquer linha de acção organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa que ele escolhe ou com a qual se vê confrontado” (Conselho da Europa, 2001: 30). Em quase todas as situações com as quais nos deparamos, ativamos mecanismos para alcançar os fins propostos. Isto implica rever, corrigir e voltar a tentar a estratégia utilizada e voltar a usá-la numa situação semelhante, quando o uso da estratégia tiver dado resultado.

Na aprendizagem da língua ocorre o mesmo, os alunos socorrem-se de estratégias de aprendizagem [EA] para superar dificuldades e favorecer a aprendizagem, ainda que possam fazê-lo de forma inconsciente. Assim, a componente estratégica é essencial à aprendizagem efetiva da língua. De acordo com o mesmo documento orientador, “as estratégias são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais” (2001: 90).

O QECRL (2001: 209) apresenta estratégias que considera importantes para facilitar a aquisição de vocabulário:

- a) pela simples exposição às palavras e expressões fixas usadas nos textos autênticos orais e escritos
- b) pela dedução ou pela utilização de um dicionário, etc., consultando-o de acordo com as necessidades surgidas durante as tarefas e as atividades
- c) pela apresentação das palavras em contexto, por exemplo, nos textos dos manuais escolares e na sua utilização subsequente através de exercícios, de atividades de exploração, etc.

- d) pela apresentação das palavras acompanhada de auxiliares visuais (imagens, gestos e mímica, ações correspondentes, objetos diversos, etc.)
- e) pela memorização de listas de palavras, etc., com a tradução correspondente
- f) pela exploração de campos semânticos e pela construção de “mapas mentais”
- g) pela prática do uso de dicionários monolíngues e bilingues, thesauri e de outras obras de referência
- h) pela explicação do funcionamento da estrutura lexical e consequente aplicação
- i) por um estudo mais ou menos sistemático da distribuição dos elementos lexicais em L1 e L2 (semântica contrastiva)

O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), documento orientador que importante no que respeita ao ensino da língua espanhola, corrobora a dimensão de plurilinguismo e pluriculturalismo presente no QECRL, acrescentando que “esta visión ampliada incluye, además del uso social – o, mejor dicho, en interpenetración con él – una dimensión intercultural y una dimensión del aprendizaje mismo de la lengua” (Instituto Cervantes, 2006: 74).

Na descrição geral da dimensão do aluno como agente social, o PCIC refere que alunos de nível A1 “disponen de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas y predecibles” (Instituto Cervantes, 2006: 80).

Já no que concerne ao léxico, o documento expressa como “nociones” o léxico ou vocabulário, dividindo-o em “nociones generales” e “nociones específicas”. O primeiro abarca conceitos mais gerais e abstratos, enquanto o segundo engloba conceitos mais específicos. O PCIC estabelece também um conjunto de vinte temas transversais aos seis níveis comuns de referência referidos no QECRL. Assim, para o nível de referência A1, o PCIC define áreas lexicais como: “Individuo: dimensión física, Servicios, Salud e higiene, Alimentación, Compras, tiendas y establecimientos, Gobierno, política y sociedad” (Instituto Cervantes, 2006: 331-332).

Quer o documento regulador, o Programa de Espanhol do Ministério da Educação, quer os documentos orientadores, o QECRL e o PCIC salientam a importância que o desenvolvimento da competência lexical tem na aprendizagem integral e efetiva da língua, sugerindo linhas de ação para a sua abordagem em sala

de aula. Como tal, estes documentos e as suas orientações serviram de base para o desenvolvimento e implementação deste projeto de intervenção.

1.5 Plano Geral de Intervenção

O desenvolvimento da competência lexical contribui de forma decisiva para a aquisição e desenvolvimento de todas as faces da aprendizagem, sejam a expressão, a compreensão, a interação ou a mediação, tanto num contexto de oralidade como de escrita. Desta forma, deve abordar-se este processo tendo por base uma visão global da aprendizagem, que implica o crescimento do indivíduo enquanto aluno aprendente de uma língua estrangeira e enquanto cidadão consciente, que valoriza e respeita as diferenças linguísticas e culturais da língua meta.

Tendo em atenção que a falta de vocabulário é uma das causas apontadas para as dificuldades sentidas quando se pretende comunicar numa língua estrangeira e após conhecer a turma com a qual iria trabalhar, uma turma de 10º ano de nível A1, foi definido o tema que iria desenvolver no âmbito do projeto de intervenção. Assim, surgiram algumas questões sobre o papel do léxico na aprendizagem do E/LE:

- Que representações evidenciam os alunos sobre os seus conhecimentos lexicais da língua espanhola?
- Que dificuldades demonstram os alunos na aprendizagem de léxico?
- Que estratégias usam para superar as dificuldades e desenvolver a competência lexical?
- Que estratégias de aprendizagem de léxico podem ser desenvolvidas?

Tomando como ponto de partida as questões acima referidas e tendo como base o contexto onde foi desenvolvido o Projeto e os documentos orientadores como o Programa de Espanhol 10º ano (nível iniciação), QECRL e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, foram delineados os seguintes objetivos:

- Aferir representações dos alunos relacionadas com o seu próprio conhecimento lexical da língua espanhola;

- Identificar as estratégias que os alunos usam para aprender vocabulário;
- Promover o desenvolvimento de estratégias e de atividades que potenciem a aprendizagem de léxico em diferentes contextos de comunicação e a sua utilização nos diferentes domínios;
- Desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem de léxico;
- Promover o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem em sala de aula;
- Avaliar os resultados obtidos e refletir sobre as estratégias aplicadas no sentido do desenvolvimento da prática reflexiva do professor em formação.

Partindo das questões apresentadas e da leitura dos documentos orientadores e de literatura de referência, propôs-se a implementação de estratégias que permitissem desenvolver atividades, no intuito de atingir os objetivos acima propostos. O léxico encontra-se no centro da aprendizagem de uma língua estrangeira e serve de base ao objetivo de aprender uma língua, ou seja, ser capaz de comunicar de forma autónoma, correta e adequada. Vivanco (2001: 185) salienta “la necesidad de imbuir a los estudiantes de idiomas de vínculos afectivos con el objeto de estudio; de esta manera, el nuevo idioma se vive e interioriza, asimilándose con más facilidad”.

Procurei desenvolver atividades que apresentassem a língua como um meio para propiciar a comunicação, seguindo o enfoque por tarefas, filosofia presente na abordagem comunicativa do ensino da língua. Pretendia desenvolver uma tipologia de atividades que favorecesse a aprendizagem e o uso de léxico, fomentando uma pedagogia para a autonomia da aprendizagem, com recurso a materiais autênticos, como imagens ou a audição e visualização de ficheiros. Visava incentivar à participação dos alunos, além de promover uma interação dinâmica e autêntica na sala de aula, passível de ser transposta para o contexto real.

Estas atividades tiveram também como objetivo o desenvolvimento integrado de todos os domínios de aprendizagem (compreensão, expressão e interação). As atividades estavam interligadas e partiam da tarefa mais simples à mais complexa, funcionando como uma escada com vários patamares, levando o

aluno a chegar ao mais alto patamar, que seria concretizar uma tarefa final socorrendo-se da aprendizagem realizada ao longo das sessões.

O trabalho colaborativo e a partilha de ideias e de experiências são também favorecedores de uma aprendizagem mais completa e reflexiva. Desta forma, a foram promovidos trabalhos de grupo, de pares, jogos didáticos, entre outras atividades.

Neste seguimento de ideias, pretendi que a minha ação fosse fomentadora de uma maior autonomia na aprendizagem, assim, tentei promover estratégias que desenvolvessem essa competência nos alunos, como, por exemplo, a procura de informação necessária para a execução de determinada tarefa.

Para dar cumprimento ao objetivo do desenvolvimento de competências de autorregulação, pedi aos alunos que respondessem a um questionário de autorregulação da aprendizagem no final de algumas unidades didáticas. Este tinha como objetivo tornar os alunos conscientes das capacidades e limitações na sua própria aprendizagem, tornando-os mais pró-ativos neste processo, pois segundo Zimmerman (2002: 65-66), “these learners are proactive in their efforts to learn because they are aware of their strengths and limitations”.

A análise dos dados recolhidos permitiu-me, enquanto professora estagiária, retirar ilações sobre os resultados e os constrangimentos resultantes das atividades realizadas e refletir sobre o que poderia ser feito para melhorar a aprendizagem dos alunos e melhorar o meu desempenho profissional, pois “a reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Oliveira, & Serrazina, 2002: 1). Após terminar a fase de implementação do projeto, foi solicitado aos alunos que preenchessem um questionário final de avaliação das aulas dadas. Este permitiu-me avaliar e refletir sobre impacto que as atividades e estratégias implementadas tiveram na aprendizagem dos alunos.

Assim, apresenta-se a seguir um quadro resumo das estratégias a serem desenvolvidas na implementação do projeto:

Objetivos	Estratégias	Informação a recolher e analisar
1. Conhecer as competências lexicais evidenciadas pelos alunos;	- Observação de aulas prévias à aplicação do projeto (objs.: 1 e 2)	- Capacidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos
2. Identificar as estratégias que	- Questionários iniciais, geral e	- Perceção dos alunos das capacidades e das dificuldades.

<p>os alunos usam para aprender vocabulário;</p> <p>3. Promover estratégias e atividades que potenciem o desenvolvimento da aprendizagem de léxico em diferentes contextos de comunicação e nos diferentes domínios;</p> <p>4. Desenvolver a autorregulação da aprendizagem e do uso de léxico;</p> <p>5. Avaliar os resultados obtidos e refletir sobre as estratégias aplicadas.</p>	<p>específico, aos alunos (objs: 1 e 2)</p> <p>- Aula de diagnóstico (objs: 1 e 2)</p> <p>- Registo de observação e de reflexão (objs: 1 - 5)</p> <p>- Atividades de promoção da aprendizagem de léxico nos diferentes contextos e nos vários domínios, através de atividades de léxico contextualizadas e explícitas (obj.: 3):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ <i>juegos de rol</i> (interpretação de papéis); ▫ exercícios ▫ atividades lúdico-didáticas; ▫ audição de canções; ▫ visualização de vídeos; ▫ utilização de TIC <p>- Questionário de autorregulação das atividades didáticas (objetivos: 4)</p> <p>- Questionário final aos alunos (obj: 5)</p>	<p>- Perceção dos alunos sobre a eficácia da sua aprendizagem: pensamentos, sentimentos e ações.</p> <p>- Registos efetuados pela professora sobre o desempenho dos alunos nas atividades de aprendizagem e utilização de léxico.</p> <p>- Reflexão sobre os resultados e os constrangimentos dessas actividades.</p>
--	---	---

CAPÍTULO II – Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção

Planificar uma aula não é como unir uma manta de retalhos que foram criados isoladamente. Cada atividade está ligada com a anterior e com a que se seguirá, para que de uma forma integral promova a aprendizagem da língua num contexto de desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, as atividades de léxico delineadas para cada aula estão integradas nas atividades prévias, nas possibilitadoras e na atividade final, tendo sempre como fio condutor o tema em estudo. Sendo que na atividade final, os alunos põem em prática os conteúdos lexicais, gramaticais e culturais adquiridos ao longo das aulas. Contudo, todas as atividades tiveram como princípio a aprendizagem de léxico associados ao tema e a prática, sempre num contexto que se pretendia de comunicação e passível de ser transposto para a realidade.

A intervenção pedagógica teve 8 aulas com a duração de 90 minutos cada, iniciou-se em 7 de dezembro de 2012 e terminou em 16 de abril de 2013.

Considere importante também no momento de pensar as atividades que estas fossem motivadoras e que levassem os alunos a querer aprender sempre mais. Na seleção dos temas a desenvolver nas aulas não foi possível ir ao encontro de todas as opções selecionadas pelos alunos no questionário específico, devido ao calendário de aulas disponível, tendo sido trabalhado o tema da saúde. No entanto, tentei sempre abordar os conteúdos de maneira a que os alunos se revissem e se relacionassem com eles, e procurei criar atividades válidas e fiáveis que lhes estimulassem a curiosidade e mantivessem o interesse na aprendizagem.

Assim, e embora o foco deste projeto fosse a abordagem dos conteúdos lexicais, estes foram integrados em atividades de língua nas quais foram exploradas as seguintes temáticas: as tradições natalícias (1 aula), a alimentação (1 aula), a saúde e o corpo humano (1 aula), São Valentim (1 aula), as compras (2 aulas) e os tópicos e estereótipos (2 aulas) que foram selecionados após a análise do programa de espanhol e da planificação anual da disciplina de espanhol.

As unidades didáticas foram programadas tendo como princípio o enfoque por tarefas. Este enfoque faz parte da abordagem comunicativa, cujas orientações basilares são o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da competência comunicativa através da exploração das atividades comunicativas da língua. Além disso, se por um lado, foi meu objetivo consciencializar os alunos do seu papel como

aprendentes de uma língua estrangeira, partindo das dimensões de agente social, falante intercultural e aprendente autónomo, indicadas pelo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006). Por outro lado, pretendi que com a minha intervenção pedagógica pudesse fazer parte do desenvolvimento das competências gerais de saber, saber ser e saber fazer, preconizadas pelo QECRL, uma vez que “para executar as tarefas e as actividades necessárias para lidar com as situações comunicativas em que estão envolvidos, os utilizadores e os aprendentes utilizam um certo número de competências adquiridas ao longo da sua experiência anterior.” (Conselho da Europa, 2001: 147).

As atividades que selecionei pretendem espelhar o que considero ter sido mais relevante nas aulas, para a aprendizagem e uso de léxico. Seguidamente será feita uma avaliação reflexiva das atividades implementadas, com base nas fichas de autorregulação preenchidas pelos alunos e nas minhas próprias reflexões enquanto professora investigadora.

2.1 Aula 1: “Costumbre navideñas”

A primeira aula lecionada ocorreu em dezembro e funcionou como uma aula de diagnóstico, que tinha por objetivo estabelecer um primeiro contacto com os alunos já no papel de professora e não apenas como mera observadora, proporcionando um momento que se pretendia ser de aprendizagem mas que tivesse um carácter mais lúdico e divertido. Assim, e tendo em conta a época natalícia que se estava a viver, o tema escolhido foram os costumes e as tradições natalícias.

Para dar cumprimento a um dos objetivos do meu projeto, o desenvolvimento de estratégias e de atividades que potenciem a aprendizagem de léxico, a aula teve uma grande vertente lexical ao qual foram sempre relacionados aspetos socioculturais relativos à época natalícia. Ao planificar esta aula, o meu objetivo foi que os alunos pudessem ativar os seus conhecimentos prévios sobre a cultura espanhola e estabelecer semelhanças e diferenças entre a cultura da língua meta e a sua própria cultura, para além de aprenderem vocabulário relacionado com a época natalícia.

A aula iniciou-se com uma atividade, na forma de um jogo tipo *Quiz* (Anexo 5), que se realizou em grande grupo teve o intuito de dar a conhecer aos alunos o léxico relativo às várias tradições e costumes que se vivem em España durante o

Natal e o Ano Novo, trabalhando assim aspetos culturais e socioculturais espanhóis relacionados com um tema tão universal.

O jogo consistia em perguntas sobre aspetos da cultura espanhola, como os Reis Magos, a lotaria de Natal, as datas festivas, o *roscón de reyes*. Para cada questão havia três opções de resposta, que permitiram o diálogo entre a professora e os alunos e também entre os alunos. Enquanto os alunos iam respondendo às perguntas do jogo, foi sendo feita, tanto pela professora como pelos alunos, a comparação e o contraste entre as tradições de Natal e Ano Novo espanholas e as portuguesas, como forma de relacionar os aspetos culturais relativos que à língua meta, quer à língua materna, sendo pedido aos alunos que relacionassem as tradições espanholas com as suas próprias tradições.

Esta atividade pelo seu caráter lúdico, pelo seu conteúdo e pelo facto de estarem todos em grande grupo a participar, levou a que a aula fosse mais informal, criando momentos divertidos, diminuindo assim a ansiedade que poderia ter ocorrido. No entanto, levou também a que alguns alunos se dispersassem do objetivo da atividade, situação resolvida com o recurso a perguntas dirigidas.

Na atividade seguinte, pretendi que os alunos aplicassem o léxico aprendido na atividade anterior, preenchendo os espaços em branco num postal de Natal (Anexo 6), escrito por mim para a turma. O conteúdo do postal estava relacionado com o tema em estudo, os costumes e as tradições de Natal vividas num dos países da língua em estudo, Espanha. Os alunos teriam de recordar-se do vocabulário em falta e preencher os espaços em branco de forma a completar o postal. Nesta atividade foram também abordadas as formas como se podem expressar desejos. A opção por este tipo de texto, um postal de Natal, prendeu-se com o facto de ser o tipo de texto mais adequado para a época natalícia e também serviria de contraponto com a atividade seguinte, uma vez que poderiam pôr em contraste um tipo de texto mais tradicional, a carta, com um mais moderno e tecnológico, o postal de Natal eletrónico.

Na tarefa final, foi proposto aos alunos, que em pares, escrevessem um postal de Natal dirigido aos colegas utilizando, para tal, a ferramenta digital *Correo Mágico*, dada a conhecer na atividade anterior. Para levar a cabo esta tarefa os alunos tiveram de recorrer ao vocabulário aprendido ao longo da aula. Esta atividade com recurso a uma ferramenta digital tinha como propósito motivar os alunos a comunicarem na língua meta, uma vez que o postal deveria ser escrito em

espanhol. Esta atividade com recurso a novas tecnologias pretendeu envolver os alunos, motivando-os e levando-os a concentrarem-se no sentido de cumprirem a tarefa proposta, socorrendo-se, para tal, de estratégias metacognitivas de aprendizagem, através das quais os alunos se centraram na aprendizagem da língua e puderam avaliar o resultado do seu próprio trabalho, pois posteriormente foi possível visualizarem o postal que tinham escrito.



Fig. 2 Postal escrito por um grupo

Nesta primeira aula o objetivo era propiciar aos alunos a aprendizagem de léxico e de usos e costumes que possibilitasse aos alunos tomar contacto com a cultura natalícia da língua meta e estabelecer uma relação com a sua própria cultura.

O facto de a aula ter decorrido em sala diferente da aula habitual, a sala de computadores da Biblioteca da Escola, que poderia ter sido uma mais-valia no sentido de motivar os alunos para a aprendizagem, transformou-se num obstáculo. Se, por um lado, provocou confusão no momento dos alunos se sentarem, fazendo com que a sala não tivesse uma disposição mais harmoniosa, por outro lado, a não existência de computadores suficientes para, pelo menos, se formarem grupos de 3 alunos em cada computador, levaram a que a aula começasse quase 15 minutos

mais tarde, restando tempo insuficiente para levar a bom porto todas as tarefas que tinham sido delineadas para esta aula.

Assim, e embora a aula tenha decorrido de forma muito diferente da que tinha planeado, creio que os alunos aprenderam e que se sentiram curiosos e interessados em aprender mais. Esta aula, que se pretendia de diagnóstico relacionado com o tema do projeto, permitiu-me também, refletir sobre alguns aspetos relacionados com as estratégias mais adequadas para potenciar a aprendizagem do aluno, uma vez que é ele que está no centro da aprendizagem. A utilização de atividades em grande grupo pode não ser muito benéfica para alunos com mais dificuldades em se manterem atentos.

Outro ensinamento que retiro desta experiência é que devo estar mais preparada para qualquer imprevisto, embora pense que essas eventualidades me tornam uma profissional mais apta para a prática de ensino, pois nem sempre tudo corre de acordo com o planeado e o importante é no final sentir que a mensagem passou.

2.2 Aula 2: “Dime lo que comes”

A segunda aula teve lugar a 15 de janeiro de 2013 e teve como propósito abordar o tema da alimentação (os alimentos e comer num restaurante), conteúdo presente na Unidade 6 da Planificação Anual, “Cuidados corporais: a saúde”. A opção de trabalhar este tema prendeu-se com dois fatores, primeiro, permitir continuar a trabalhar com a turma o tema da alimentação, que tinha sido previamente iniciado pela docente titular, e, segundo, desenvolver atividades que permitissem estabelecer a relação que existe entre este tema e o tema que iria ser trabalhado na aula seguinte, o corpo humano e a saúde e os remédios, inserido na mesma Unidade.

Não descurando que uma aula não pode ser apenas centrada na aprendizagem de léxico, devendo esta ser uma base para uma comunicação eficaz e adequada, procurei delinear atividades que pudessem apresentar o vocabulário de forma contextualizada, motivadora e para tal recorri a documentos autênticos como um vídeo de publicidade institucional produzido pelo Ministério da Saúde espanhol e a atividades que propiciassem uma maior interação oral dentro da sala de aula.

Tentei relacionar todas as tarefas e as atividades de maneira a que a aula tivesse um fio condutor coerente. Para além destes aspetos, tive também em atenção a realização de tarefas que permitam ao aluno vivenciar situações de comunicação que são passíveis de serem transpostas para o contexto real, propondo aos alunos duas tarefas de oralidade que promoviam o trabalho colaborativo e cooperativo, como o jogo de interpretação de papéis (*Juegos de Rol*). Com estas atividades, os alunos puderam pôr em prática um dos domínios da língua, a oralidade. Embora não se tivesse aferido a existência de grandes dificuldades na expressão e interação oral no questionário específico, a realidade é expor-se aos colegas é sempre constrangedor. Para precaver este tipo de situação, as atividades estavam muito orientadas, com instruções precisas e claras.

A aula teve início com uma atividade de vocabulário na qual foi pedido aos alunos que numa ficha de trabalho e através da observação de uma pirâmide de alimentação saudável (Anexo 7), relacionassem os alimentos com o respetivo lugar na pirâmide, respondendo posteriormente a questões sobre os seus hábitos alimentares. As atividades tiveram como objetivo despertar o interesse e motivar os alunos para o tema a estudar, além de promover a reflexão sobre os seus próprios hábitos alimentares, fornecendo, para além disso, léxico relacionado com o tema em estudo. A utilização da imagem e do que ela representa pretendia levar os alunos a consciencializarem-se para uma alimentação saudável e equilibrada, uma tema transversal a qualquer disciplina ou ano escolar. Os alunos, de uma maneira geral, não demonstraram grande dificuldade em completar os exercícios. A segunda parte da ficha, responder a questões sobre os seus hábitos alimentares, proporcionou um momento de interação entre a professora e os alunos e entre os próprios alunos, levando os alunos compreender se tinham hábitos de alimentação saudáveis.

A atividade que a seguir destaco teve como objetivo propiciar o contacto com a língua meta e promover hábitos de alimentação equilibrada como forma de manter uma vida salutar. Assim, através da visualização de uma campanha publicitária publicada em 2007 pelo Ministério da Saúde e do Consumo espanhol, *Despierta, Desayuna*¹, que pretende chamar a atenção para a importância de se

¹ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Kcm8ljH9nxw>

tomar um pequeno-almoço que proporcione um início de dia saudável e com energia, pedi aos alunos que observassem com atenção os alimentos presentes no vídeo. De seguida, os alunos realizaram reponderam a questões sobre o que haviam visualizado. Para a realização desta tarefa, pretendia que alunos se socorressem de estratégias de memória para facilitar a aprendizagem de léxico sobre os alimentos.

A atividade seguinte procurou ampliar a bagagem lexical dos alunos para além de, de forma indutiva, levá-los a compreender a noção de quantidades e tipo de embalagem. Para isso, pedi aos alunos que continuando a trabalhar com a mesma ficha, num primeiro momento, relacionassem os nomes dos alimentos com as palavras corretas e, num segundo momento, corrigissem uma lista de compras nas quais o nome das quantidades e da embalagem não estava adequado ao tipo de alimento. Alguns alunos revelaram dificuldade na realização deste exercício, tendo sido, por isso, solicitado aos colegas que já o haviam concluído que ajudassem os colegas. Esta medida permitiu promover o espírito de partilha de conhecimento e de entre ajuda.



Fig. 3 Corrige la lista de compras que tiene las cantidades y el tipo de envase incorrectos

Com o objetivo de ampliar a bagagem lexical dos alunos e de introduzir o conteúdo funcional de “pedir a comida num restaurante ou num bar”, foram propostas duas atividades de compreensão oral, presentes no manual dos alunos. Estas atividades consistiam na audição de dois diálogos passados num bar e num restaurante, com o intuito de levar os alunos a compreender as diferenças neste

contexto relativas a Portugal, chamando-lhes a atenção para a ordem como se pede a comida em Espanha. Esta atividade serviu de preparação para a tarefa seguinte.

Na atividade final de aula, os alunos, divididos em grupos de 5 alunos, puderam colocar em prática os conhecimentos aprendidos na aula, através de uma tarefa na qual tiveram de organizar um menu de restaurante, após o que tiveram de criar um diálogo com base no menu criado (Anexo 8), para no final o representarem frente à turma, integrando assim o grupo das atividades que Moreno Ramos (ref. em Pérez Daza, 2010) classifica como Dramatizações. As duas partes da atividade foram supervisionadas e orientadas pela docente, tendo, no entanto, sido os alunos os agentes de toda atividade. A realização desta tarefa possibilitou o trabalho colaborativo, através do qual alunos com mais dificuldades e mais resistentes à interação oral foram incentivados a participarem na atividade, desenvolvendo, desta forma, estratégias sociais de aprendizagem.

2.3 Aula 3: “La salud está en tus manos”

A terceira aula da minha intervenção pedagógica foi lecionada a 18 de janeiro ainda se integrou na Unidade 6 da Planificação Anual, “Cuidados corporais: a saúde”, tendo trabalhado com os alunos o corpo humano e a saúde e os remédios. De resto, o tema da saúde havia sido referido pelos alunos como um dos temas que gostariam de ver abordados nas aulas. Para que os alunos chegassem à tarefa final, elaborei atividades possibilitadoras que propiciassem uma aprendizagem real e construtiva da língua, com recurso a materiais que motivassem para a aprendizagem. Partindo da visualização de uma curta-metragem, que colocou os alunos em contacto direto com a língua meta, passando pela utilização da imagem de uma figura pública conhecida e do agrado da maioria dos alunos, até à realização de um jogo didático, várias atividades possibilitadoras, foram trabalhadas com o objetivo de capacitar os alunos para a realização da tarefa final, “que actúa como un motor de todo el trabajo” (Zanón, 1999: 16) e com o intuito do desenvolvimento da competência comunicativa.

Assim a aula iniciou-se com uma atividade de vocabulário na qual os alunos visualizam uma curta-metragem educativa², onde uma criança aprende as razões pelas quais se devem lavar as mãos. Como atividade de previsualização, os alunos

² Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=DmCIX4fzoAs>

foram questionados sobre o qual seria o significado do título do vídeo e qual seria o seu conteúdo, no sentido criar motivação e expectativa nos alunos para o tema. Nesta curta-metragem, a criança realiza uma serie de atividades que podem ser transmissoras de bactérias e vírus, sendo, por isso, necessário lavar as mãos. Durante a visualização, foi pedido aos alunos que prestassem atenção às ações da criança para, na atividade seguinte, responderem às questões sobre o vocabulário abordado numa ficha de trabalho (Anexo 9). A atividade para além de pôr os alunos em contacto direto com a língua meta, teve como objetivo promover a motivação para a aprendizagem.

A atividade seguinte consistiu na projeção e visualização durante 30 segundos de uma imagem do jogador de futebol Cristiano Ronaldo com as partes do corpo identificadas. Pedi aos alunos que memorizassem o máximo de palavras que conseguissem naquele curto espaço de tempo. De seguida, os alunos completaram espaços na ficha que lhes tinha sido entregue para a atividade anterior e que continha uma imagem diferente. Esta atividade pretendeu, através de uma estratégia de memorização, levar à aprendizagem de léxico das diferentes partes do corpo. O uso da imagem de uma personalidade conhecida dos alunos e o caráter lúdico de um jogo de memorização suscitaram-lhes o interesse, ajudando-os a concentrarem-se na tarefa proposta e a estabelecerem o objetivo de memorizar o máximo de palavras possível dentro do espaço de tempo proposto, trabalhando assim estratégias metacognitivas referidas por Oxford (1990).

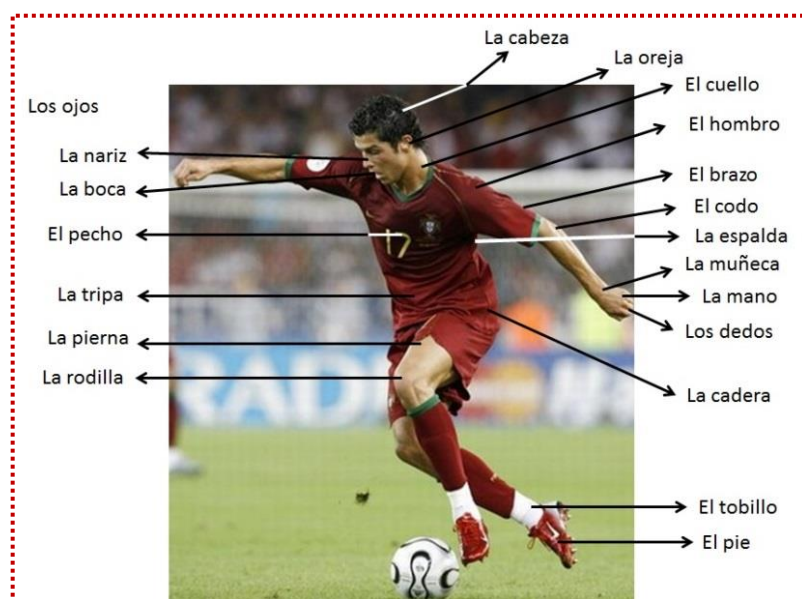


Fig. 4 Fíjate en los nombres de las partes del cuerpo

A atividade que aqui destaco teve um caráter lúdico e que teve como objetivo que os alunos aplicassem o vocabulário aprendido, facilitando desta forma a aquisição lexical. Foi pedido aos alunos que participassem num jogo didático chamado “Simón dice ...”. Neste jogo, a professora teve o papel de Simón e cada aluno tinha como tarefa tocar na parte do corpo que a professora mandasse. Com esta atividade foi meu intuito que os alunos de uma forma mais lúdica e interativa revissem e consolidassem o vocabulário aprendido. Nesta atividade, os alunos socorreram-se das estratégias de memória e de compensação apresentadas por Oxford (1990), devido ao uso da ação implícita no próprio jogo, pois alunos deveriam levantar-se e tocar na parte do corpo solicitada pela docente. Esta atividade possibilitou também trabalhar a estratégia indireta da afetividade, pela capacidade de provocar um momento mais leve e divertido, diminuindo a tensão que pudesse existir por estarem a expor-se perante os colegas.

De seguida e como forma de introduzir o tema da saúde na aula entreguei a alguns alunos cartões com nomes de remédios e medicamentos e a outros alunos cartões com imagens de sintomas e doenças. Os alunos deviam relacionar as imagens com remédios ou medicamentos adequados procurando o colega que tivesse o cartão que completava o par. Desta forma, pretendi que os alunos tomassem conhecimento de algumas doenças e sintomas e que soubessem associar o remédio adequado para tratar a doença. Esta atividade levou a que os alunos procurassem entre os colegas o cartão que correspondia ao seu, criando movimento na sala de aula e gerando mais uma vez um momento mais relaxado, sem contudo esquecer o objetivo da atividade, relacionar palavras entre si. Esta atividade foi bastante produtiva, pois o facto de terem de procurar o seu par correspondente levou a que estivessem atentos aos pares dos colegas.

A atividade seguinte teve como objetivo trabalhar a compreensão leitora, o vocabulário e a gramática, através da qual também se trabalharam aspetos sociolinguísticos (Anexo 10). No primeiro exercício, os alunos completaram, tendo em atenção o contexto, os espaços em branco num texto que recriava uma sala de espera de um consultório médico e no qual se abordava o léxico aprendido durante as duas aulas. Para o segundo exercício, a docente informou os alunos de que teriam de associar a imagem ao tipo de dor representado, conjugando o verbo *doler*, pretendendo-se que os alunos compreendessem que este verbo se conjuga como o verbo *gustar* ou *molestar*, já aprendidos. A consolidação gramatical foi

feita após a correção do exercício. No exercício final, no qual se introduziam expressões idiomáticas, propôs-se aos alunos que identificassem a imagem presente na frase e que tentassem compreender qual o significado das frases apresentadas, favorecendo desta forma o contacto dos alunos com frases e expressões que não tem um significado literal mas mais conotativo, expressões que, de resto, também se encontram na língua portuguesa.

Para a realização da tarefa final, os alunos trabalharam em pares e criaram um diálogo passado num consultório ou numa farmácia, onde cada aluno representou um papel, de médico ou paciente (Anexo 11). O objetivo desta atividade foi propiciar aos alunos a oportunidade de usar correta e adequadamente o que haviam aprendido nas duas aulas sobre a alimentação, as partes do corpo e as doenças e remédios. No final cada par dramatizou o diálogo criado para a classe. Este jogo de interpretação de papéis permitiu que os alunos vivenciassem uma experiência passível de ser transposta para a realidade, uma consulta médica, favorecendo o desenvolvimento da interação oral e a retenção do vocabulário aprendido.

2.3.1 Avaliação da sequência didática

No final deste bloco de duas aulas, nas quais se pretendia que os alunos aprendessem léxico no contexto de desenvolvimento da competência comunicativa, os alunos responderam a um questionário de autorregulação sobre as atividades realizadas (Anexo 12).

Como se pode verificar pela análise do gráfico todos os alunos consideraram as atividades interessantes e apelativas, fator muito importante no fomento da motivação para a aprendizagem, havendo um aluno que acrescentou “mucho”. Referiram não ter tido dificuldades em realizar as tarefas, considerando-as acessíveis, embora 9 alunos tenham referido não ter tido tempo para terminar as tarefas e 18 tenham respondido ter utilizado alguma estratégia de superação de dificuldades, embora não tenham referido que estratégia. Isto deve-se ao facto de se ter pedido que justificassem as repostas negativas, uma falha na elaboração do questionário. Quase todos os alunos consideraram ter aprendido vocabulário suficiente para realizar as tarefas, considerando também acreditarem conseguir utilizar o vocabulário aprendido num contexto real. Pode depreender-se pela leitura

dos resultados que alguns alunos têm consciência da necessidade de melhorarem a aprendizagem de vocabulário e a oralidade, aspeto proposto por 6 alunos.

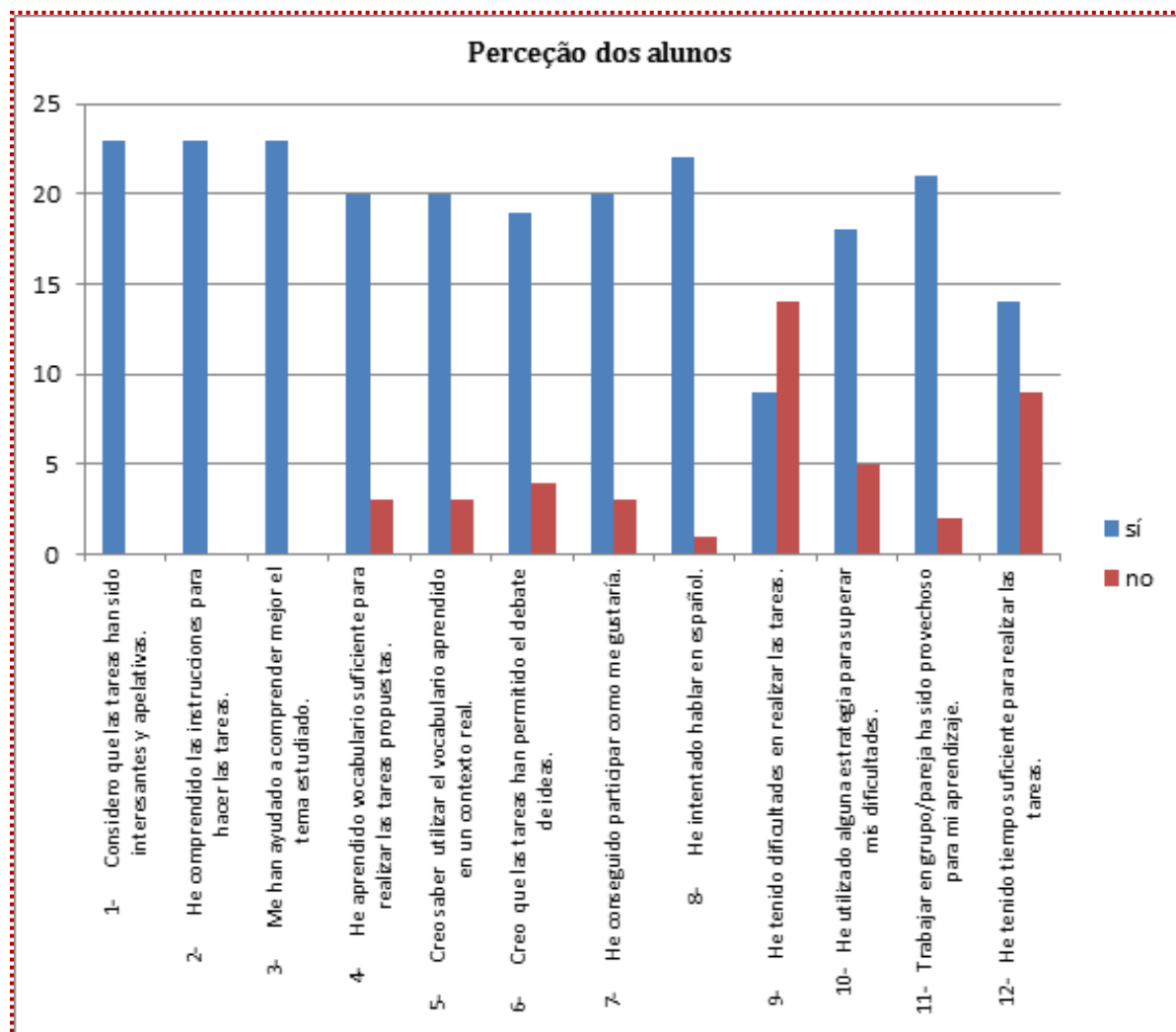


Gráfico 10 – Questionário autorregulação 18 janeiro 2013

2.4 Aulas 4 e 5: “De compras”

Para trabalhar este tema inserido na Unidade 8 da Planificação Anual, “O Consumo” procurei refletir sobre que objetivos pretendia atingir e que estratégias pretendia desenvolver, pensando então em atividades que permitissem alcançar os objetivos propostos e desenvolver as estratégias delineadas. Assim, desenhei atividades com recurso a materiais autênticos e reais, que possibilitassem a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento da competência comunicativa e que fossem motivadoras e interessantes para os alunos. Como forma de potenciar a aprendizagem autónoma, no final da primeira aula, que decorreu no dia 5 de

fevereiro com a duração de 90 minutos, foi entregue a cada aluno um nome de um objeto, para que trouxessem a imagem representativa desse objeto. Foram informados de que essa imagem iria ter um papel importante na tarefa final que iria ser realizada na aula seguinte.

Para esta tratar esta unidade didática procurei desenhar atividades que estivessem interligadas para que as aulas funcionassem como um fio condutor, através do qual, e partindo de atividades mais simples, os alunos adquirissem não só conhecimentos, mas formassem também as suas próprias ideias e opiniões sobre os vários aspetos do tema abordados nas aulas.

Assim a aula iniciou-se com uma de léxico que consistiu num exercício de “chuva de ideias”, despoletada por duas imagens que representam lojas de roupa, sendo que uma representava uma loja de rua e outra, uma loja de um centro comercial. Os alunos deviam associar às imagens palavras relacionadas com o tema a ser estudado, mas também distinguindo as imagens com base suas diferentes características, loja de rua e loja de Centro Comercial. Este exercício pretendia servir como input para o tema, ativar conhecimentos léxicos prévios e ainda como motivação para a aprendizagem. A professora foi registando as palavras ditas pelos alunos no quadro enquanto ia questionando-os sobre as suas ideias relativas as estes dois tipos de estabelecimentos comerciais, promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.



Fig. 5 Lluvia de ideas sobre el tema “Tiendas”

Na atividade seguinte, pedi aos alunos que, numa ficha de trabalho realizassem um exercício no qual tiveram de relacionar objetos e produtos com o estabelecimento

onde podem ser comprados. No final, a professora incentivou os alunos a expressarem as suas opiniões sobre as vantagens e desvantagens de comprar numa secção de supermercado, numa loja de centro comercial ou numa loja de comércio tradicional. Desta forma, os alunos recordaram o léxico já aprendido, relacionando-o com o léxico novo. Embora os alunos tivessem correspondido ao que lhes era pedido, sentiram-se um pouco inibidos no momento de expressarem as suas opiniões sobre tema em estudo, talvez por terem de se expressar na língua meta.

Na atividade aqui destacada, que se pretendia propiciadora do desenvolvimento da expressão e interação orais pedi aos alunos, que em pares descrevessem um objeto ao seu companheiro para que este o adivinhasse, tendo como apoio para a realização da atividade um quadro com características descritivas. Esta atividade pretendia que os alunos, de uma maneira mais informal e divertida, aprendessem a descrever um objeto quando não soubessem ou não se lembrassem do seu nome, ativando desta forma uma estratégia de compensação (Oxford, 1990). Esta atividade teve uma grande adesão por parte dos alunos que se mostraram bastante entusiasmados e de uma maneira relativamente simples levou-os a interagir oralmente na língua meta, ainda que por vezes recorressem também à língua materna.

MATERIAL (No) es de...	TAMAÑO (No) es...	COLOR (No) es...	FORMA (No) es...	TEXTURA (No) es...	FUNCIÓN	LUGAR HABITUAL
Papel Plástico Madera Piedra Cristal Piel Tela Metal Es parte de metal, y parte de plástico	Grande Pequeña Ni grande ni pequeña	Roja Negra Azul Amarilla Naranja Blanca Rosa	Cuadrada Redonda Plana Triangular Rectangular Alargada Cilíndrica Es parecida a... Es una especie de...	Dura Blanda Flexible	Sirve para... Se usa para...	Está en... Puede estar en... Hay en...

Fig. 6 Vas a describir objetos. La siguiente tabla te va a ayudar

No final da aula a professora explicou aos alunos que teriam uma tarefa para casa. Foi entregue um cartão a cada aluno com o nome de um objeto de vestuário

calçado ou acessório (Anexo 13), para que na aula seguinte trouxessem uma imagem correspondente ao significado da palavra. Foi-lhes explicado que a imagem teria um papel crucial na realização da tarefa final da próxima aula. O objetivo desta tarefa foi levar os alunos a procurar, de forma autónoma, o significado das palavras para poderem trazer a imagem.

Na quinta aula, que decorreu no dia 9 de fevereiro, continuei a tratar o tema das compras, abordando nesta aula outras formas de fazer compras, as suas vantagens e desvantagens, trabalhando a compreensão leitora, a expressão escrita e a interação oral, procurando desenvolver atividades promotoras do desenvolvimento da competência comunicativa.

A aula iniciou-se com uma atividade que pretendia que os alunos refletissem sobre outras formas de fazer compras, agora sem ser num espaço físico, ou seja, comprar através da internet. A atividade foi introduzida pela professora partindo da questão que colocou aos alunos «¿Conocéis otro modo de hacer compras?» à qual os alunos responderam, tal como esperado, que também se pode fazer compras através da internet. Nesse momento, a professora, juntamente com os alunos, refletiu sobre os riscos e os benefícios de fazer compras deste modo: a possível utilização indevida de dados, por um lado, e a possibilidade de comprar mais barato, por outro. Esta atividade teve também intuito de trabalhar a compreensão leitora. Através da leitura silenciosa de dois textos representativos de dois testemunhos de pessoas que já fizeram compras pela internet (Anexo 14), os alunos comprovaram as suas ideias sobre as vantagens e desvantagens de comprar na internet. Em seguida responderam em um exercício a perguntas de Verdadeiro e Falso sobre o conteúdo dos textos, para aferir a sua compreensão dos mesmos.

Partindo do texto, os alunos procurei que os alunos compreendessem a utilização dos pronomes indefinidos, consolidando a matéria aprendida com um exercício do livro do aluno, no qual puderam apoiar-se no quadro explicativo que se encontra no livro. A correção do exercício fez-se com a audição completa do texto. Neste exercício, alguns alunos sentiram dificuldade em compreender o conteúdo gramatical e senti que poderia ter abordado este exercício de uma forma mais simples e indutiva.

A tarefa final consistiu na criação de um diálogo no qual os alunos tiveram de imaginar que se encontravam num centro comercial e que tinham de comprar um

presente para uma amiga que os convidara para a sua festa de aniversário (Anexo 15). Para a realização desta tarefa, os alunos deveriam utilizar as imagens que lhes tinham sido pedidas na aula anterior. Contudo, poucos alunos trouxeram a respetiva imagem. Assim, foram utilizadas as imagens que, prevendo esta situação, eu havia levado para a aula. Penso que a razão para que esta situação tenha acontecido se deve ao facto de os alunos não estarem habituados a serem participantes ativos na sua própria aprendizagem. Este trabalho foi realizado em pares, no qual um dos alunos desempenhou o papel de empregado da loja, desempenhando o outro aluno o papel de comprador. No final, cada par representou para os colegas o diálogo que havia escrito. Com esta tarefa, pretendeu-se que os alunos utilizassem o vocabulário aprendido nas aulas (léxico sobre as compras, conteúdo gramatical), para além de desenvolverem a sua criatividade e imaginação. Este tipo de atividade desenvolveu nos alunos o espírito de trabalho em grupo, promovendo partilha de experiências e conhecimentos, desenvolvendo também estratégias afetivas de aprendizagem.

2.4.1 Avaliação da sequência didática

Para dar cumprimento ao objetivo da promoção da autorregulação da aprendizagem nos alunos, optei por não passar o questionário semelhante ao da unidade didática anterior. Pretendia que os alunos refletissem sobre a sua aprendizagem e escrevessem num impresso de sugestão/comentário, como se de um impresso de centro comercial se tratasse. Desta forma mais livre, pretendia que os alunos não dessem respostas formatadas e sim que estas refletissem o que eles sentiram.

Creio que a atividade final de autorregulação da aprendizagem (Anexo 16) era interessante e engraçada, mas mais uma vez, os alunos não estão habituados a expressar-se de uma forma mais livre e, por isso, as repostas foram um pouco formatadas. No entanto, acredito que atividades que promovam a aprendizagem mais autónoma e a verdadeira reflexão devem sempre ser implementadas. A aprendizagem de forma diferenciada é um processo e não só um objetivo, como tal cada pequeno passo conseguido é uma vitória.

Através da leitura do gráfico, podemos verificar que os alunos exprimiram opiniões diferentes, mas na sua maioria, opiniões muito positivas, desde uma boa

experiência, a divertidas, diferentes e produtivas, sendo que alguns apenas referiram que gostaram das atividades trabalhadas nas aulas. Por outro lado, alguns alunos disseram que poderia haver mais exercícios.



Gráfico 11 – Questionário autorregulação 9 de fevereiro 2013

2.5 Aula 6: “San Valentín”

Na sexta aula foi trabalhado o tema relacionado com o dia dos namorados, um tema praticamente universal e sempre do interesse dos alunos. Neste sentido, optei por planificar uma aula que mobilizasse os conhecimentos dos alunos relativos a este dia e ao tema do amor, e que, de certa forma, fosse lúdica, não perdendo nunca de vista que esta é uma aula de língua na qual a aprendizagem de léxico tem um papel essencial. Na primeira atividade, de vocabulário e de expressão oral, os alunos ativaram os seus conhecimentos sobre o tema e partilharam as suas ideias e opiniões através de um jogo chamado “Bomba”. Na segunda atividade os alunos escutaram uma música que tem como tema o amor, sendo mais especificamente uma declaração de amor. Esta atividade remeteu para a tarefa final, na qual os alunos criaram um vídeo onde, através de imagens, música e

palavras definiram, em grupos e recorrendo ao programa *MovieMaker*, o que é para eles o amor.

Com esta tarefa final, os alunos puderam mobilizar os seus conhecimentos lexicais já existentes, acrescentando-os aos conhecimentos lexicais adquiridos na aula e tornaram-se de forma ativa e mais autónoma no centro da sua aprendizagem. O facto de esta tarefa final ser realizada em grupo teve também como objetivos fomentar a partilha de ideias e promover o trabalho colaborativo entre os alunos, uma vez que este se pode tornar muito profícuo para a aprendizagem.

A aula iniciou-se então com um jogo que pretendia ativar conhecimentos sobre o tema, S. Valentim e sobre o tema do amor, além de proporcionar a aquisição de vocabulário relacionado com o tema. Este jogo pretendeu servir como *input* e como motivação para o tema em estudo.

Para o desenvolvimento da atividade a professora pediu aos alunos que se colocassem em círculo e entregou a um dos alunos uma bolsa que continha cartões em forma de coração, com perguntas sobre o tema de S. Valentim e sobre o amor. (Anexo 17). Enquanto tocasse a canção, os alunos iriam passando a bolsa de mão em mão. Quando a música parasse, quem tivesse a bolsa na mão retiraria um cartão, leria a pergunta, respondendo. Os colegas poderiam também responder, mas apenas depois do colega. A bolsa continha 23 cartões, um para cada aluno. Desta forma, todos os alunos tiveram oportunidade de responder. Esta atividade Lúdica permitiu trabalhar estratégias de aprendizagem afetivas e de compensação, pois recorrendo-se a uma canção alegre e ao aspeto lúdico da própria atividade, proporcionou-se um momento de aprendizagem mais descontraído, para além de que os alunos poderiam sempre pedir ajuda à professora para se expressarem quando não soubessem como dizer a palavra na língua meta.

Para iniciar a segunda atividade, a professora dirigiu-se à turma, fazendo a pergunta: *¿qué hace alguien cuando quiere a otra persona?*. Os alunos compreenderam a questão e responderam que para dizer a outra pessoa que se a ama pode fazer-se uma declaração de amor. A professora propôs aos alunos que escutassem a canção *Para tu amor*³ do cantor colombiano Juanes e que realizassem um exercício de vocabulário tendo por base a letra da canção (Anexo 18). O

³ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=rz6LUhF6DxQ>

exercício consistia em partindo da audição da canção encontrar na letra as palavras que estavam erradas. Para realizar este tipo de exercício, os alunos tiveram de se concentrar e estar atentos, ativando estratégias metacognitivas de aprendizagem. Durante o primeiro momento de audição, os alunos corrigiram a letra da canção que continha palavras erradas. De seguida, efetuou-se a correção do exercício visualizando e escutando o vídeo da canção com a letra. Ao longo da correção, a professora foi questionando oralmente os alunos, no sentido de os esclarecer sobre o vocabulário desconhecido. No final, tal como esperado, os alunos souberam interpretar o conteúdo da canção escutada e responderam que a canção que tinham ouvido era uma declaração de amor.

Para a tarefa final formaram-se 6 grupos de 4 alunos que tinham como propósito criar um vídeo sobre o que era para eles o amor, utilizando como ferramenta o programa *Windows Live Movie Maker*. A atividade consistiu em introduzir no programa uma canção e imagens relacionadas com o tema do amor e fornecidas previamente, aos quais deveriam acrescentar palavras ou expressões decididas pelo grupo e cujo significado estivesse associado ao tema do amor, tais como *te quiero*, *cariño*, *amistad*, *celos*, *pasión*, entre outras. Desta forma, os alunos criaram um vídeo que simbolizou a definição de amor para o grupo. No final, alguns grupos apresentaram os seus trabalhos pretendendo-se que os alunos fizessem comentários sobre os vídeos dos colegas, o que não veio a acontecer devido ao atraso no cumprimento da atividade. Nesta atividade, a professora teve o papel de monitorizar os trabalhos, supervisionando e ajudando sempre que se tornou necessário, pois o objetivo era que a tarefa fosse totalmente realizada pelos alunos, sendo a intervenção da professora diminuta.

Esta atividade teve por objetivo desenvolver um espírito de partilha de ideias no contexto do trabalho colaborativo, para além de promover a autonomia na aprendizagem e desenvolver o espírito crítico e a criatividade.

Nesta aula decidi não passar questionário de autorregulação aos alunos, optando por avaliar as atividades implementadas e o seu impacto através da observação direta. Posso concluir que as atividades foram do agrado dos alunos, tendo existido uma participação muito positiva e muito empenho na realização da tarefa final, que pude verificar enquanto ia orientando os trabalhos nos grupos e

que se pôde comprovar pela visualização do resultado final. Estas atividades serão avaliadas no questionário que será passado no final da intervenção pedagógica.

2.6 Aulas 7 e 8: “Ni todos somos toreros ni flamencas, somos algo más”

Nesta unidade didática foi trabalhado o tema dos “Tópicos y estereotipos” inserido na Unidade 10 “Relações entre Portugal e Espanha”. As aulas de 90 minutos decorreram nos dias 9 e 16 de abril. Mais uma vez, antes de delinear atividades, procurei refletir sobre que objetivos pretendia atingir, a partir dos quais, então, pensei em atividades que refletissem esses objetivos. Decidi implementar atividades que permitissem aos alunos tomar consciência, refletir e corrigir os estereótipos que pudessem estar desenvolvidos, dando-lhes a conhecer uma outra visão sobre Espanha, um país moderno, desenvolvido e com uma diversidade geográfica, gastronómica e cultural muito rica e variada.

As atividades foram planificadas de forma a serem motivadoras e interessantes, apoiadas em materiais autênticos com o intuito de uma aprendizagem de vocabulário que permitisse desenvolver a competência comunicativa, tornando o ambiente propício a que os alunos tomassem consciência da cultura da língua que estavam a estudar. Desta forma, puderam refletir sobre as diferenças entre a sua própria cultura e a da língua meta, conhecimento que lhes permitirá desmistificar tópicos e estereótipos e evitar a sua formação.

Para esta unidade didática procurei desenhar atividades que estivessem interligadas para que as aulas funcionem como um fio condutor, através do qual, e partindo de atividades mais simples, os alunos fossem adquirindo não só conhecimentos mas também formando as suas próprias ideias e opiniões.

Para a planificação desta unidade didática, debati-me com algumas dificuldades e interrogações, no sentido de desenvolver atividades e estratégias de aprendizagem que fossem ao encontro dos objetivos propostos do meu projeto e que simultaneamente desenvolvessem a competência dos alunos como um “agentes sociales”, “hablantes interculturales” e como “aprendientes autónomos”.

A aula 7 iniciou-se com uma atividade de léxico que consistiu numa chuva de ideias, partindo de uma vinheta que satiriza dois dos tópicos mais associados a Espanha, a sesta e o futebol. Projetei a imagem e indaguei os alunos sobre o que

pensavam que significava o conteúdo da vinheta e pediu-lhes que pensassem em palavras ou expressões que associassem a Espanha. Esperava-se que os alunos associassem as palavras “Siesta”, “Fútbol” à imagem e que acrescentassem tópicos como “Paella”, “Flamenco”, “Corridas de toros”, entre outros. Os alunos compreenderam o objetivo da atividade, demonstrando na sua maioria ter noção do que significa a expressão: *tópico cultural*.

Esta atividade pretendeu funcionar como *input* e como motivação para o tema a ser estudado, além de levar os alunos a refletir sobre o seu próprio conhecimento do país da língua meta.



Fig. 7 ¿A qué asocias esta imagen?

A atividade apresentada a seguir consistiu em relacionar os tópicos mais comuns sobre España a imagens que os representam. Esta atividade pretendeu promover a alargamento de conhecimentos culturais dos alunos sobre Espanha. Para realizar a atividade, forneci aos alunos imagens que representavam tópicos e cartões com os tópicos culturais associados a Espanha, como: *los pinchos, las tapas, el Flamenco, la playa, las corridas de toros, la siesta, los Encierros, la Tomatina, las fiestas tradicionales, la movida, el jamón serrano e la paella* (Anexo 19). Alguns alunos demonstraram não conhecer certos tópicos espanhóis como *La Tomatina* ou *Los encierros*, festividades típicas de determinadas regiões espanholas. Como tal, solicitei aos colegas que conheciam estas festas que explicassem aos colegas de que se tratavam, propiciando a partilha de saberes e a

prática da língua meta. Partindo deste conhecimento dos tópicos, procurei levar os alunos a refletir sobre a representatividade das ideias e dos conceitos aprendidos, questionando-os se consideravam que aqueles tópicos retratavam o povo espanhol, como por exemplo, se consideravam que todos os espanhóis dormiam a *siesta* e que ideia era perpassada com a generalização deste tópico. Os alunos rapidamente reponderam que não consideravam que todos os espanhóis dormiam a sesta, mas que essa ideia transmitia a imagem de pessoas pouco trabalhadoras e preguiçosas. Depois de os informar de que Espanha era um dos países da Europa onde se trabalhavam mais horas por dia, os alunos puderam compreender que ao generalizar-se um conceito ou uma ideia, se está a criar um estereótipo e que muitas vezes o mesmo não corresponde à realidade.

Na última atividade da aula 7, os alunos tiveram oportunidade de pôr em prática, não só os conhecimentos que aprenderam durante a aula (Tópicos y Estereotipos), como também outros aprendidos ao longo do ano, linguísticos ou culturais. Esta atividade proporcionou aos alunos o desenvolvimento da sua criatividade artística, além de os levar a compreender a importância da linguagem não-verbal na comunicação.

A atividade consistiu num jogo de tabuleiro (Anexo 20), adaptado de outros jogos de tabuleiro e criado propositadamente para trabalhar este tema. O jogo continha cartões que estavam divididos por categorias (*acción; lugar y persona; verdadero o falso; cultura y todos juegan*). Cada categoria tinha uma cor diferente e uma tarefa diferente para realizar. Nas categorias *Acción* e *Verdadero o Falso*, os alunos tinham de escolher a opção correta, na categoria de *Cultura*, os alunos desenhavam a palavra, na categoria *Lugar y Persona* respondiam corretamente e na categoria *Todos juegan*, os alunos comunicavam por gestos a palavra selecionada. A turma foi dividida em 3 grupos de 8 alunos, formando 4 equipas de 2 alunos por cada tabuleiro. Cada par tinha 60' para responder a cada categoria. Esta atividade, pela natureza lúdica das categorias do jogo, potenciou a activação de todas as estratégias de aprendizagem tanto diretas como indiretas, uma vez que os alunos organizar o seu conhecimento, compreender expressões e traduzir palavras, recorrer a gestos para fazer passar a mensagem, concentrar-se para conseguir responder correctamente, sentiram-se contentes quando acertavam nas respostas, divertiram-se e tiveram oportunidade de trabalhar cooperativamente para atingir o objetivo desejado.

A aula 8 iniciou-se com uma atividade de vocabulário, de caráter lúdico, que pretendia também desenvolver a competência comunicativa. Cada aluno recebeu um cartão com uma imagem de um animal que representava uma característica ou com um adjetivo qualificativo. Os alunos deveriam observar os seus colegas e colocar nas costas do colega que pensassem possuir a característica que lhes tivesse calhado. Depois, em grande grupo, os alunos expressaram a sua opinião sobre as características que foram atribuídas aos colegas e a si próprios. Nesta parte da atividade, a professora funcionou como moderadora, fazendo questões, levando-os a exprimirem-se utilizando expressões de opinião, de acordo e desacordo. A atividade funcionou muito bem e embora alguns alunos se pudessem ter sentido constrangidos pelo facto de não lhes ter sido atribuído nenhum adjetivo ou por lhes ter sido atribuídos características menos positivas, não creio que tal tenha acontecido. Os alunos foram expressando o seu acordo ou desacordo sempre com espírito aberto e sem preconceitos, levando a que a aula começasse de uma maneira informal e descontraída. Esta atividade serviu também para explorar o conteúdo gramatical: *adjetivos calificativos*, e por isso, a professora perguntou aos alunos a que classe gramatical pertenciam as palavras que haviam acabado de utilizar, a que os alunos responderam, sem dificuldades, que eram adjetivos. Na abordagem deste conteúdo gramatical deveria ter referido os géneros dos adjetivos, o que não aconteceu. Esta situação deveu-se ao facto de, ao preparar a atividade, partir do princípio de que todos os alunos conhecem os géneros dos adjetivos, não prevendo que em alguns alunos poderia ter ficado a dúvida. Os alunos não pareceram, no entanto, evidenciar dúvidas relativamente ao género dos adjetivos, demonstrado através da correta aplicação da palavra.

	DESPISTADO	VAGO	CHARLATÁN
DIVERTIDO	HUMILDE	CALMO	RUIDOSO
ORGULLOSO	PACIENTE	IMPACIENTE	SOCIABLE
GRACIOSO	RESPONSABLE	ESTUDIOSO	TÍMIDO



Fig. 8 Adjetivos calificativos

A atividade que aqui destaco, correspondendo ao desenvolvimento do meu projeto de intervenção, prendeu-se com a aprendizagem explícita de léxico, na qual os alunos, através de um crucigrama, ficaram a conhecer mais adjetivos qualificativos, através de definições, sinónimos y antónimos. Os adjetivos estavam relacionados com o tema dos Tópicos y Estereótipos. Esta atividade permitiu que os alunos ampliassem o seu repertório lexical que lhe seria útil para a realização da tarefa final.

Os alunos resolveram o crucigrama sobre os adjetivos, partindo dos diferentes tipos de indicações como a definição do adjetivo em questão e a indicação de que era um antónimo de um determinado adjetivo. Alguns alunos evidenciaram dificuldades na realização deste exercício, contudo estas foram ultrapassadas com a indicação dada aos alunos para se organizarem em pares. Esta estratégia permitiu que os alunos se sentissem mais seguros em questionar quer a professora, quer os próprios colegas.

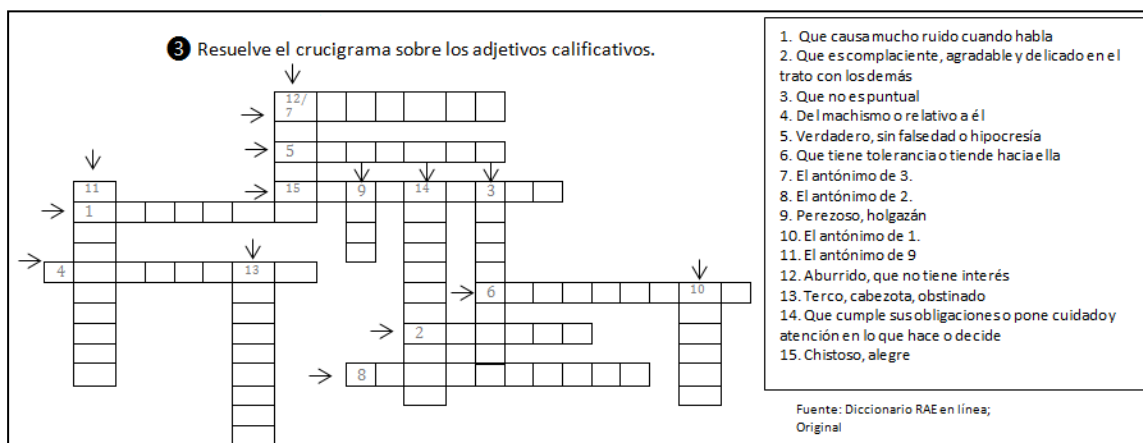


Fig. 9 Resuelve el crucigrama

A tarefa final consistiu em escrever uma frase através da qual os alunos se poriam a favor ou contra um tópico ou estereótipo sobre a cultura e a sociedade espanhola e os espanhóis, expressando dessa forma a sua opinião. A atividade foi realizada em pares. Para tal foram colocados numa bolsa 11 pares de adjetivos com significado oposto, ou seja adjetivos antónimos, cada aluno retirou da bolsa um adjetivo, devendo procurar o seu antónimo, para dessa forma encontrar o par. Assim, os alunos puderam pôr em prática os conhecimentos gramaticais aprendidos naquela aula. Para concretizar a tarefa, tinham de escrever uma frase onde, de forma livre, exprimissem a sua opinião sobre os tópicos ou estereótipos espanhóis. Para esta atividade, os alunos utilizaram os adjetivos que tinham servido formar os grupos. Seguidamente, as frases foram colocadas numa bolsa e retiradas aleatoriamente pelos alunos que tiveram de manifestar o seu acordo ou desacordo com o conteúdo da frase.

Com esta atividade pretendeu-se que os alunos pusessem em prática os vários conhecimentos que haviam aprendido ao longo das duas aulas. Os alunos envolveram-se na realização da tarefa, procurando expressar a sua opinião de forma a esta corresponder ao que de facto pensavam. Para preparar e elaborar as suas intervenções, entreguei uma ficha de apoio com algumas expressões para manifestar acordo ou desacordo e expressar opinião.

Expresar opinión, acuerdo y desacuerdo

Algunas expresiones que te pueden ayudar a la hora de intervenir.

DAR UNA OPINIÓN	PEDIR UNA OPINIÓN
Creo que ... Pienso que ... Para mí ... Me parece que ... En mi opinión ... <i>Ejemplo: Para mí, los estereotipos son negativos.</i>	¿Tú qué crees? ¿Qué opinas de ...? ¿Qué te parece/n ...? ¿Tú qué piensas? ¿Tú qué dices? <i>Ejemplo: ¿Qué opinas de las corridas de toros?</i>
MANIFESTAR ACUERDO	MANIFESTAR DESCUERDO
¡Sí, claro! Tienes razón. Este es también mi punto de vista	Bueno, pero ... No creo que ... No veo las cosas como tú/él No tienes razón

Fig. 10 Tabla “Expresiones de opinión, acuerdo o desacuerdo”

2.6.1 Avaliação da sequência didática

As respostas ao questionário de autorregulação sobre as atividades de léxico (Anexo 21) refletem o interesse que estas atividades têm no contexto da aprendizagem da língua estrangeira. Estes dois excertos representativos retratam a generalidade das respostas, destacando como principal benefício, uma melhor aprendizagem de todas os domínios da língua.

3. ¿En qué crees que las actividades de vocabulario te han ayudado en tu aprendizaje?

- “A hablar mejor”
- “A comunicar”
- “A comprender”
- “Conocer la cultura española”

4. Describe con un adjetivo las dos clases de español.

- “Divertidas”
- “Interesantes”
- “Productivas”

Assim, parece-me que o feedback sobre as atividades de léxico propostas reflete a consciencialização dos alunos sobre a necessidade de uma aprendizagem de vocabulário, importante no desenvolvimento da competência comunicativa.

Através da leitura do gráfico relativo à primeira pergunta, podemos verificar que os alunos exprimiram opiniões semelhantes, na sua maioria opiniões muito positivas, uma vez que consideram que todas as atividades de léxico lhes foram úteis. De realçar que as atividades que os alunos consideraram com maior utilidade para a sua aprendizagem foram o jogo de tabuleiro e o crucigrama, o que não deixa de ser curioso, uma vez que são atividades bastante diferentes.

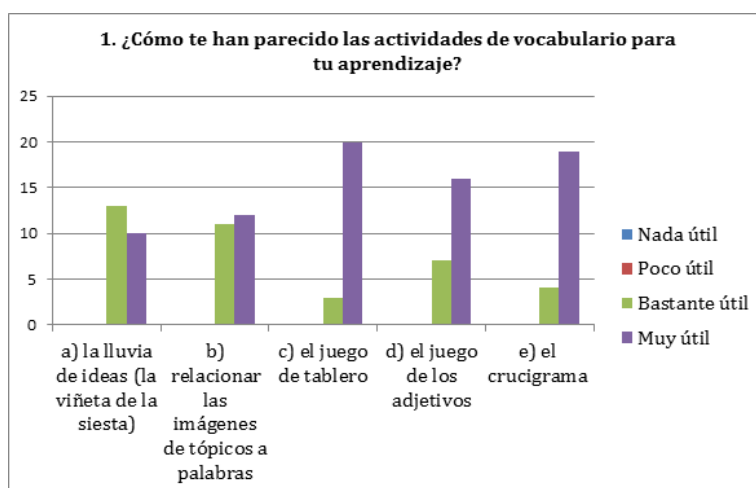


Gráfico 12 – Questão 1 do Questionário autorregulação 16 de abril 2013

Pela leitura do gráfico da questão 2 podemos confirmar que as atividades que os alunos consideraram ter-lhes permitido aprender melhor foram o jogo de tabuleiro e o crucigrama, o que vai ao encontro do demonstrado pelo gráfico anterior. Partindo desta análise, posso concluir que o que resulta numa melhor aprendizagem é a variedade de atividades e estratégias.

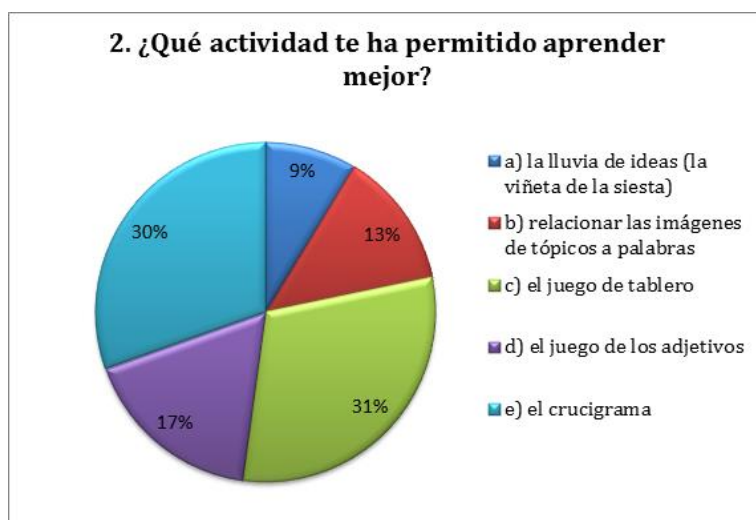


Gráfico 13 – Questão 2 do Questionário autorregulação 16 de abril 2013

2.7 Síntese avaliativa da intervenção

Neste momento em que termina mais uma parte do processo de estágio, a intervenção pedagógica, na qual planejei e implementei atividades no sentido de dar cumprimento aos objetivos do projeto, posso retirar informação e algumas conclusões referentes ao tema e objetivos presentes no Plano de Intervenção. Para proceder à recolha de dados, pedi aos alunos que preenchessem um último questionário de avaliação (Anexo 22) das atividades referentes á aprendizagem de léxico implementadas ao longo da intervenção pedagógica. Os questionários foram sempre escritos na língua meta, o que pode ter causado algum retraimento por parte dos alunos menos confiantes nas suas capacidades linguísticas e de vocabulário, visto esta ser uma turma de nível A1.

A interpretação dos dados, baseada na análise dos questionários e da observação direta, revela que os alunos sentiram que aprenderam sempre com as atividades realizadas e que estas lhes permitiram desenvolver a competência comunicativa, como o caso de um aluno que, em resposta ao questionário de autorregulação das aulas 2 e 3, referiu que as atividades o tinham ajudado *A hablar mejor*.

A análise dos dados recolhidos através dos questionários permitiu concluir que as estratégias de aprendizagem e as atividades de léxico implementadas contribuíram de forma positiva para a aprendizagem de língua. Os alunos demonstraram bastante interesse e empenho em realizar as tarefas que lhes eram propostas, embora alguns elementos da turma se mostrassem por vezes inibidos em

momentos de expressão ou interação oral. De ressaltar que os alunos têm consciência da importância do léxico para um bom desempenho da língua.

A diversas estratégias implementadas em atividades de memorização, de relacionar palavras com imagens, de jogos de interpretação de papéis favorece a aprendizagem, no sentido em que aumenta a motivação, quer dos alunos, que do professor, fator muito importante para o sucesso educativo.

Sempre defendi que a aprendizagem de léxico deveria ter lugar num contexto de comunicação, que se pretende ser possível transpor para a realidade. E, embora isso nem sempre tenha ocorrido, devido à natureza de algumas atividades de aprendizagem explícita de léxico, pude comprovar que para os alunos também assim é, uma vez que as atividades que os alunos consideraram mais favorecedoras da aprendizagem foram aquelas que promoviam o uso espontâneo da língua, ainda que por vezes num discurso preparado, tal como os “*Juegos de rol*”, ou atividades como “*La bomba*” e ainda, o “*Juego de tablero*”. Todas estas atividades tinham como um dos objetivos o desenvolvimento das atividades da língua na dimensão da competência comunicativa. As atividades foram na sua maioria consideradas pelos alunos como sendo, divertidas, educativas, produtivas e interessantes, como se pode comprovar nos gráficos a seguir apresentados.

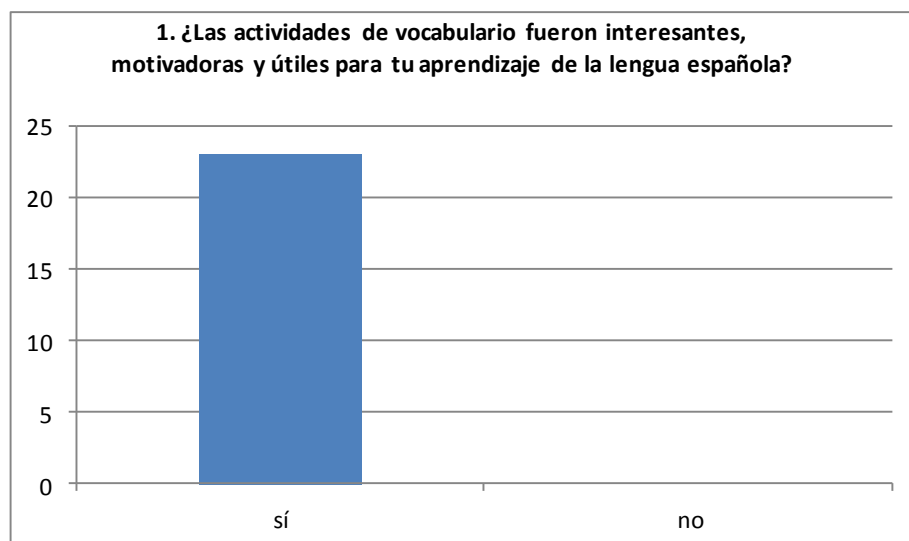


Gráfico 14 – Questão 1 do Questionário avaliação final

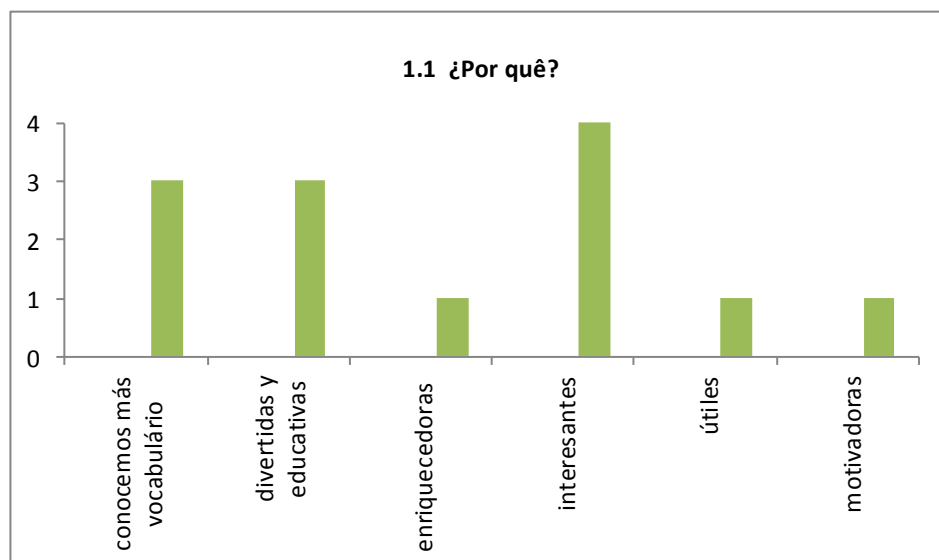


Gráfico 15 – Questão 1.1 do Questionário avaliação final

Outro aspeto que considero importante é a utilização de materiais autênticos, recorrendo às novas tecnologias, quer para explorar atividades da língua, quer ainda para os próprios alunos realizarem atividades. Destaco a utilização da ferramenta digital, Movie Maker, que para além de ser excelente fonte de motivação para a aprendizagem, promoveu a autonomia e o trabalho colaborativo, proporcionando uma aprendizagem construtiva e significativa.

Uma das questões desta investigação-ação tinha como objetivo desenvolver atividades e estratégias de aprendizagem de léxico favorecedoras do desenvolvimento da competência comunicativa. Pela análise das respostas à questão 2 de questionário posso concluir que as atividades de carácter mais lúdico foram as escolhidas pelos alunos como as que mais tinham gostado de realizar, como o jogo de tabuleiro, e o jogo da bomba. Estas atividades levavam a que os alunos tivessem que participar na língua meta, fator sempre favorável à aprendizagem.

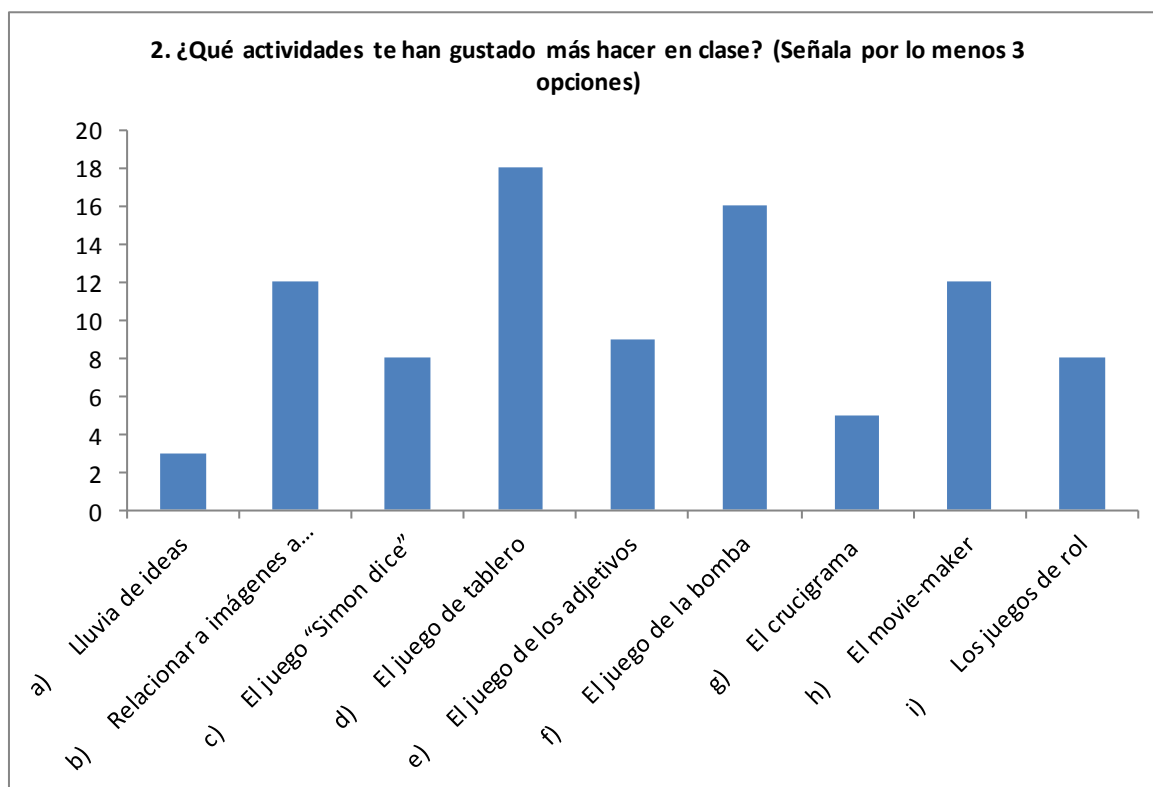


Gráfico 16 – Questão 2 do Questionário avaliação final

Na terceira pergunta do questionário final os alunos consideraram como mais útil para a sua aprendizagem, o trabalho em pares ou em pequenos grupos. Estas já haviam sido as opções referidas no questionário inicial, passado ainda durante o 1º período e que pretendia responder à questão de investigação “Que estratégias de aprendizagem de léxico podem ser desenvolvidas?”. Desta forma, penso que a estratégia adotada de, em todas as unidades didáticas, ter proporcionado atividades de realização em pares ou pequenos grupos resultou muito bem, pois os alunos sentem-se mais confiantes se trabalharem grupo, tornando-se numa aprendizagem mais produtiva.

Não posso, contudo, deixar de referir alguns constrangimentos próprios de todo o processo. Um desses constrangimentos está relacionado com gestão de tempo de cada atividade planificada. Durante a fase de pré intervenção, em que pude observar diretamente a turma, constatei que estes alunos eram bastante interessados e trabalhadores. Como tal, apercebi-me de que teria de manter o nível de trabalho estabelecido e que teria de apresentar atividades que mantivessem o interesse dos alunos. Neste sentido, creio que demorei um pouco a encontrar o equilíbrio entre o meu ritmo de trabalho e o dos alunos e que, por isso, por vezes a

planificação não era cumprida, o que, no entanto, creio não ter comprometido a aprendizagem dos alunos. Esta é uma situação para a qual devo ter atenção no futuro, uma vez que posso correr o risco de tornar incoerente o decurso da aula.

Desta forma posso concluir que, de acordo com a análise dos dados recolhidos, quer através da observação direta, quer através de questionário, o desenvolvimento das estratégias de léxico favoreceram uma aprendizagem construtiva e significativa.

CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto que me propus desenvolver teve como tema a abordagem do ensino de léxico numa aula de língua estrangeira, não descurando nunca o cariz comunicativo que tem a aprendizagem de uma língua. A escolha deste tema teve a ver sobretudo com a necessidade que verifiquei existir no grupo, mas também com o facto de ser uma tema no qual eu me revejo. Na base de uma língua estão as palavras e com essa ideia procurei bibliografia que pudesse sustentar os meus objetivos. Assim, procurei desenvolver e implementar os objetivos delineados no projeto de intervenção sempre no sentido da aprendizagem de léxico ser uma dimensão do desenvolvimento da competência comunicativa.

A fase de pré-intervenção foi essencial para confirmar a metodologia de ensino com a qual pretendia trabalhar, uma metodologia centrada numa ação comunicativa, na qual o aluno é parte integrante do processo de aprendizagem e não mero recetor de conhecimento. A observação das aulas permitiu aferir que os alunos, estando no início da aprendizagem de espanhol como língua estrangeira demonstravam ter dificuldades em exprimirem-se quer por escrito, quer oralmente devido à falta de vocabulário, embora considere como Vivanco (2001: 179) que “Los estudiantes poseen un conocimiento a nivel cognitivo de cómo funciona el lenguaje y llegan al aula con un bagaje de destrezas lingüísticas, experiencias y motivación individualizada”. Esta compreensão foi essencial no momento de preparar as atividades, pois não poderiam ser apenas simples exercícios, mas sim atividades que possibilitassem o desenvolvimento da competência lexical integrado na aquisição de uma competência comunicativa e através das quais os alunos pudessem socorrer-se da sua própria bagagem lexical. Ser capaz de comunicar na língua estrangeira, seja oralmente, seja por escrito, é o objetivo último da aprendizagem de uma língua e a competência lexical está na base dessa aprendizagem. Para auxiliar-me no cumprimento deste ponto do meu plano, a análise dos dados recolhidos pelos questionários foi fulcral, revelando que os alunos atribuíssem importância à aprendizagem de léxico. Por outro lado, para os alunos estarem no centro da aprendizagem, devem ter uma consciência reflexiva da sua aprendizagem, que tentei implementar no final de cada unidade, com questionários que lhes permitiam pensar e refletir sobre o que tinham feito durante as aulas e o que, de facto, aprendido. As evidências apresentadas pelos alunos no

decorrer da intervenção, quer oralmente, com atividades nas quais tinham de interagir com os colegas ou com a professora, quer por escrito, demonstram a importância das atividades de léxico implementadas ao longo das aulas.

Ao pensar uma unidade didática procurei sempre trabalhar todas as atividades da língua, embora tenha predominado a expressão e interação oral e também a compreensão leitora. No entanto, todas as atividades foram pensadas, no sentido de promover uma aprendizagem relevante, baseada no trabalho colaborativo e cooperativo. Estes, devido à dinâmica que imprimem numa aula, permitiram uma aprendizagem mais completa e favoreceram a partilha de saberes e experiências, pois possibilitaram que os alunos mais reservados não se sentissem tão inibidos quando queriam esclarecer as suas dúvidas, uma vez que os próprios colegas os podiam ajudar, desenvolvendo estratégias diretas de compensação e indiretas sociais. Nas atividades que não eram em grupo, optei por questionar diretamente os alunos, sendo que sempre obtive reações positivas com esta estratégia, embora reconheça que os alunos ainda não tinham confiança suficiente nos seus conhecimentos para responderem sem constrangimentos. Por isso, nesses momentos optava por felicitá-los sempre que acertavam na resposta ou pedir ajuda aos colegas se a resposta não fosse a pretendida. Acredito que desta forma aumentava a autoestima dos alunos, que se sentiam apoiados na sua aprendizagem.

O desenvolvimento e a implementação deste projeto levaram a que eu também refletisse sobre o meu próprio desempenho, não só na sala de aula, mas também fora dela. Eu pretendia respostas às minhas questões e ao longo deste processo, fui refletindo sobre o que estas significavam. Assim, fui implementando estratégias e atividades que me permitissem aperfeiçoar a minha prática docente.

Na pesquisa de materiais didáticos, procurei sempre ter em conta qual era o meu público-alvo e, como tal, procurei delinear atividades que os motivassem e que os mantivessem atentos, tentando não criar muitos momentos “aborrecidos”. Para isso, em todas as unidades didáticas, procurei que houvesse uma atividade que os levasse a sair do lugar em busca da informação necessária, despertando o interesse e a atenção. De uma maneira geral, penso que foi conseguido, embora em algumas situações, reconheço que alguns alunos se possam ter dispersado, devido à natureza física das atividades. Por outro lado procurei abordar os temas de uma forma mais significativa, utilizando materiais autênticos e explorando novas tecnologias, fator sempre do agrado dos alunos.

Tive algumas dificuldades na seleção de materiais, uma vez que hoje em dia somos bombardeados com materiais didáticos, seja em manuais, seja através da internet. A minha dificuldade prendia-se com o facto de querer escolher e conceber os materiais que melhor se adequassem ao perfil dos alunos e fosse ao encontro dos objetivos a que me tinha proposto. Pretendia explorar os materiais de forma a promover uma aprendizagem aprofundada e por vezes senti que esta poderia estar a ser um pouco superficial.

Neste momento em que esta jornada chega ao fim considero que a minha certeza de um ensino e de uma aprendizagem com sentido, com prazer e com uma finalidade clara, está mais forte. Os alunos que me acompanharam neste caminho facilitaram muito este percurso e a eles devo um agradecimento especial. O espírito de ajuda e de colaboração que eles demonstraram com alguém que lhes era estranho, foram essenciais para que o meu desempenho evoluísse num sentido positivo. Era muito difícil para mim, deixar que os alunos “tomassem conta” da aula, no sentido de se colocarem no centro da aprendizagem e de serem eles agentes ativos da sua própria aprendizagem, apesar de ser desde sempre a minha visão do ensino. Estes alunos mostraram-me que com os materiais adequados e motivadores e com a postura certa por parte do professor, isso é possível.

Todo este percurso foi muito enriquecedor, uma vez que eu também me coloquei, como aluna, no centro da minha aprendizagem, procurando de forma autónoma o meu próprio conhecimento, partilhando as minhas dúvidas e experiências com as minhas colegas de estágio e recorrendo à minha orientadora para me ajudar a encontrar o meu caminho.

Tenho aspetos a melhorar, tal como a minha autoconfiança, que sendo reforçada transmite segurança aos alunos. A forma como por vezes algumas atividades foram conduzidas revela a minha falta de confiança, uma vez que, posteriormente senti que poderia ter retirado mais aprendizagem para os alunos. Esta situação ocorreu, por exemplo, na aula 4, onde senti que a atividade que serviu de base para trabalhar os pronomes indefinidos não foi bem introduzida e que poderia ter sido mais bem implementada. Todos estes são aspetos que devo melhorar, mas creio que com a uma prática docente mais continuada, estas poderão ser corrigidas.

No final deste balanço, devo dizer que acredito que a aprendizagem de léxico de uma forma contextualizada, com um fim comunicativo, é uma faceta muito importante da aprendizagem de uma língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Quiñones, V. (2011). La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ELE. *Revista de Didáctica MarcoELE*, n°13, 1-14 Consultado em http://marcoele.com/descargas/13/alba-competencia_lexica.pdf
- Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa.
- Andreu, M.A & García, M. (2000). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. In Bordoy, M, Hooft. A. & Sequeros, A. (Eds), *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Amsterdam, Novembro 2000 (pp. 121-125). Amesterdão: Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Consultado em http://www.ciefe.com/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=20
- Bartol Hernández, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. In R. Castañer Martín & Vicente Lagüé Gracia (coord.), *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M.ª Enguita Utrilla*, (85-107). Salamanca: Insituto Fernando El Católico. Consultado em <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/09bartol.pdf>
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language Learning and Teaching*. (4ª ed.). New York: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Consultado em <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>
- Cassany, D., Luna, M, Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castro, C. (2007). *Desenvolvimento da competência de aprendizagem: uma exigência da educação do século XXI - o caso dos manuais de português*

língua estrangeira. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competência comunicativa. In *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.

Cervero, M. J. y Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas -Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Ellis, N. C. (1995). The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL. *International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching (CALL)*, 8, 103-128. Consultado em <http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications.html>

Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação*, 10ºano, Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário. Disponível em <http://www.dgidec.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E>

Fernández López, S. Las estrategias de aprendizaje. In *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 411-433). Madrid: SGEL.

Figueiredo, Liliana. (2011). *O Papel da Motivação na Construção da Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture des mots*. Paris: CLE International.

Galisson, R. (1983). *Des mots pour communiquer*. Paris: CLE International.

García-Romeu, J. & Jiménez Tenés, M. (2004). Análisis de necesidades (I), una propuesta para conocernos. *DidactiRed*. Consultado em http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_04/16082004.htm
#Nota

- Gómez, R. P. (2004). Las estrategias de comunicación. In *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 435-446). Madrid: SGEL.
- Higuera, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *Revista de Didáctica MarcoELE*, nº9, pp. 111-116. Consultado em <http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996-higuera.pdf>.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Nivel de referencia para el español (A1-A2)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jiménez Raya, M, Lamb, T., Vieira, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa - Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Athentik.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- Leiria, Isabel. (2001). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu língua não materna*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras - Volume I*, Edições ASA, Lisboa.
- Marins de Andrade, P. R. (2010). Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico com estudiantes de E/LE brasileños. *Porta Linguarum*, 14, 141-160. Consultado em http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/9%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20y%20desarrollo%20de%20la%20motivacion_P%20R%20M%20Andrade.pdf
- Melero Abadía, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. In *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 435-446). Madrid: SGEL.
- Melguizo Moreno, E. (2007). La enseñanza del léxico en el aula de E/LE - Una tipología de actividades. In *Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE*. Consultado em http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&

id=109:e-melguizo-m-lexico&catid=16:06ele

- Miguel García, M.L. (2005). La enseñanza del léxico del ELE: resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. *Revista de Didáctica MarcoELE*, nº1, pp. 1-21 Consultado em outubro 25, 2012, em http://marcoele.com/descargas/1/de_miguel-lexico-ele.pdf
- Moreno Ramos, J. (1999). *Didáctica del vocabulario en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (estudio empírico)*. Tesis doctoral, Universidade de Múrcia, Múrcia, Espanha Consultado em <http://www.cervantesvirtual.com/buscador/?q=Ramos%2C+Jesús+Moreno+%26f%5Bcg%5D=1>
- Nguyen Quang Thuan, (2004). Enseigner le vocabulaire selon l'approche communicative. *Séminaire régional de recherche-action*. Consultado em <http://refef.crifpe.ca/document/nhatrang/33%20N%20Q%20Thuan%20-%20Hn.pdf>
- Nunan, David. (1987). Communicative language teaching: *Making it work*, *ELT Journal*, 41/2, 136-145.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM. Consultado em maio, 13, 2013 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/>
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: M. A. Heinle & Heinle Publishers.
- Pérez Daza, M.A. (2010). Estrategias y actividades para la enseñanza del vocabulário en el aula. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 36 (99). Consultado em http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_36.html
- Pinilla Gómez, R. P. (2004). Las estrategias de comunicación. In *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 435-446). Madrid: SGEL.

- Teixeira da Silva V. L. (2004). Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?). *Revista Soletas*, 8, 7-17. Consultado em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletas/article/view/4498/3297>
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Jeremy Harmer. Essex: Pearson Education Limited.
- Vilela, Mário (1997). O léxico português: perspectivação geral. *Filologia e Linguística portuguesa*, 1, 31-50.
- Vivanco, V. (2001). La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos. *Encuentro - Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 12, 177-187. Consultado em <http://www.encuentrojournal.org/textos/12.17.pdf>
- Yamamoto, M. I. (2011). O ensino de léxico em aulas de francês língua estrangeira: da teoria à prática. *Anais do SILEL*. Volume 2, Número 2, pp. 1-8 Consultado em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2259.pdf>
- Zanón, J. (1999). La enseñanza del español mediante tareas. In Zanón, J. (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 13-23). Madrid: Edinumen.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, Volume 41, Número 2, 64-70. Consultado em <http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/Zimmerman-Becoming-a-self-regulated-learner.pdf>

ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de observação de aulas

Grelha de Observação de Aulas

Data: __/__/__

	Nunca	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Os alunos reagem bem às atividades (interesse, motivação...).				
Os alunos compreendem as instruções para a realização das tarefas.				
Os alunos compreendem o que lhes é pedido.				
Os alunos participam voluntariamente.				
Os alunos participam quando solicitados.				
Os alunos usam a língua estrangeira nas aulas.				
Os alunos recorrem à língua materna para se expressarem.				
Os alunos autocorrigem-se.				
Os alunos apresentam falta de vocabulário.				
Os alunos têm problemas de pronúncia.				
Os alunos requisitam a ajuda da professora para tirar dúvidas.				
Os alunos recorrem aos colegas para resolver problemas.				
Os alunos procuram resolver dificuldades autonomamente (recorrem ao manual, ao dicionário, ao caderno...).				
Os alunos tomam iniciativa, realizam escolhas e tomam decisões.				

Obs.:

Data: __/__/__

Anexo 2 – Questionário de análise de necessidades Geral

El presente cuestionario tiene como finalidad recoger información para poder determinar tus necesidades comunicativas y de aprendizaje, y preparar así las actividades que mejor vayan con tu perfil. ¡Gracias por tu colaboración!

1. ¿Has estado en algún país de habla hispana? _____

¿En cuál/es? _____

2. ¿Por qué aprendes español? Señala el número de la casilla correspondiente: 1 = NADA; 2 = POCO; 3 = BASTANTE; 4 = MUCHO

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| a) Porque quiero conocer mejor la cultura hispánica | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Porque necesito aprobar exámenes de español. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Porque quiero vivir en un país hispanohablante | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Porque voy de vacaciones a un país hispanohablante | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Porque es importante para mi futuro profesional | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Porque me gusta aprender otras lenguas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Porque es fácil. | 1 | 2 | 3 | 4 |

3. ¿Para qué usas el español? Señala el número correspondiente: 1 = NUNCA; 2 = A VECES; 3 = A MENUDO; 4 = CASI SIEMPRE

a) Para HABLAR con:

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Amigos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Hispanohablantes que viven en mi país | 1 | 2 | 3 | 4 |
| La gente cuando voy a países de habla hispana | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Otros ¿Cuáles? _____ | 1 | 2 | 3 | 4 |

b) Para LEER:

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Periódicos y revistas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Textos que me interesan | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Cartas personales, correo electrónico, etc | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Otros ¿Cuáles? _____ | 1 | 2 | 3 | 4 |

c) Para COMPRENDER:

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| A los españoles y a los hispanoamericanos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| La televisión, la radio, vídeos en internet | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Canciones | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Otros ¿Cuáles? _____ | 1 | 2 | 3 | 4 |

d) Para ESCRIBIR:

- | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|
| Cartas, correo electrónico, faxes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Exámenes, informes, etc | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Chatear | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Otros ¿Cuáles? _____ | 1 | 2 | 3 | 4 |

4. ¿Qué es más importante para ti en español? Señala el número correspondiente: 1 = NADA; 2 = POCO; 3 = BASTANTE; 4 = MUCHO

☐ Hablar ☐ Comprender ☐ Escribir ☐ Leer

5. ¿Para ti cuál de las destrezas es más difícil desarrollar cuando aprendes una lengua? (1 = menos difícil; 4 = más difícil)

☐ Comprensión oral ☐ Comprensión escrita ☐ Expresión oral ☐ Expresión escrita

Señala el número de la casilla correspondiente: **1 = NADA; 2 = POCO; 3 = BASTANTE; 4 = MUCHO**

6. ¿Qué aspectos de la lengua necesitas desarrollar?

Contenidos:	1	2	3	4
a) La gramática	1	2	3	4
b) El vocabulario	1	2	3	4
c) La pronunciación	1	2	3	4
d) La socio cultura	1	2	3	4

Destrezas	1	2	3	4
e) La expresión oral	1	2	3	4
f) La expresión escrita	1	2	3	4
g) La comprensión oral y audiovisual	1	2	3	4
h) La comprensión escrita	1	2	3	4
i) Otros ¿Cuáles? _____	1	2	3	4

8. ¿Cómo te gusta trabajar en clase?

a) Solo/sola con el profesor	1	2	3	4
b) En parejas	1	2	3	4
c) En pequeños grupos	1	2	3	4
d) En equipos	1	2	3	4
e) Toda la clase con el profesor	1	2	3	4

7. ¿Cómo te gusta aprender español?

a) Leyendo textos	1	2	3	4
b) Escribiendo cartas, postales, etc	1	2	3	4
c) Haciendo apuntes	1	2	3	4
d) Participando oralmente	1	2	3	4
e) Escuchando a los nativos	1	2	3	4
f) Viendo la televisión/videos	1	2	3	4
g) Charlando con los amigos	1	2	3	4
h) Chateando	1	2	3	4
i) Otros ¿Cuáles? _____	1	2	3	4

9. ¿Qué actividades te gusta hacer en clase?

a) ...hacer ejercicios de gramática	1	2	3	4
b) ...aprender palabras nuevas	1	2	3	4
c) ...hablar con los compañeros	1	2	3	4
d) ...hacer juegos	1	2	3	4
e) ...escribir	1	2	3	4
f) ...ver vídeos	1	2	3	4
g) ...escuchar canciones	1	2	3	4
h) Otros ¿Cuáles? _____	1	2	3	4

10. ¿Cuáles, de entre las frases siguientes, describen la manera cómo aprendes autónomamente?

Señala el número de la casilla correspondiente: **1 = NUNCA; 2 = A VECES; 3 = A MENUDO; 4 = CASI SIEMPRE**

SIEMPRE

a) Planeo lo que voy a decir antes de hablar.	1	2	3	4
b) Intento adivinar el significado de las palabras que no entiendo por el contexto.	1	2	3	4
c) Cuando no entiendo una palabra, la escribo en un papel y luego la busco en el diccionario.	1	2	3	4
d) Intento no utilizar mi lengua materna en clase	1	2	3	4
e) Comparo las reglas del español con las de las otras lenguas que conozco.	1	2	3	4
f) Intento deducir reglas del español formando hipótesis sobre su funcionamiento.	1	2	3	4
g) Me gusta aplicar una regla después de aprenderla.	1	2	3	4
h) Cuando cometo un error, intento analizarlo y descubrir la forma correcta.	1	2	3	4
i) No importa si no comprendo todas las palabras de un texto.	1	2	3	4
j) No importa si cometo algunos errores para alcanzar mi objetivo comunicativo.	1	2	3	4
k) Escucho atentamente para comprender la idea general.	1	2	3	4
l) Reflexiono sobre las dificultades que tengo al aprender español.	1	2	3	4

Fonte: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/agosto_04/16082004.htm (adaptado)

Anexo 3 – Questionário de análise de necessidades Específico

El presente cuestionario tiene como finalidad recoger información para poder determinar tus necesidades comunicativas y de aprendizaje, y preparar así las actividades que mejor vayan con tu perfil. ¡Gracias por tu colaboración!

1. ¿Te parece importante la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario?

- Sí ☐
- No ☐

2. ¿Crees que aprendes vocabulario en todas las clases?

- Sí ☐
- No ☐

3. Indica la frecuencia de las siguientes afirmaciones cuando hablas en español, teniendo en cuenta que 1 significa = *NUNCA*; 2 = *A VECES*; 3 = *A MENUDO*; 4 = *CASI SIEMPRE*

• Sientes dificultades porque:

- ☞ No tienes vocabulario suficiente ☐
- ☞ No sabes aplicar correctamente la gramática ☐
- ☞ No tienes una buena pronuncia ☐
- ☞ Te da vergüenza hacerlo en público ☐

4. Indica la frecuencia de las siguientes afirmaciones cuando escribes en español, teniendo en cuenta que 1 significa = *NUNCA*; 2 = *A VECES*; 3 = *A MENUDO*; 4 = *CASI SIEMPRE*

• Sientes dificultades porque:

- ☞ No tienes vocabulario suficiente ☐
- ☞ No sabes aplicar correctamente la gramática ☐
- ☞ No sabes escribir correctamente ☐

5. ¿Cuáles, de las siguientes estrategias, crees que permiten aprender vocabulario de una manera más eficaz? Indica si estás de acuerdo con las siguientes informaciones, teniendo en cuenta que ...: 1 = *NADA*; 2 = *POCO*; 3 = *BASTANTE*; 4 = *MUCHO*

- Recurriendo al diccionario ☐
- Asociando las palabras a imágenes ☐

- Haciendo listas de vocabulario ☐
- Aprendiendo de memoria ☐
- Partiendo del contexto ☐

6. ¿Sobre qué temas te gustaría profundizar en la adquisición de vocabulario en español?

- El ocio y tiempo libre (vacaciones, etc) ☐
- Partes del cuerpo y salud ☐
- Las compras y las tiendas ☐
- El tiempo atmosférico ☐
- Viajes ☐
- Relaciones entre Portugal y España ☐

7. ¿Tienes acceso a internet?

- No ☐
- Sí, en casa ☐
- Sí, en la escuela ☐

8. ¿Qué tipo de actividades te gustaría hacer en la asignatura de español para aprender vocabulario?

Señala la opción correspondiente teniendo en cuenta que...: 1 = NADA; 2 = POCO; 3 = BASTANTE; 4 = MUCHO

- Utilizando juegos didácticos (webquest, Hotpotatoes, etc...) ☐
- Mirando vídeos ☐
- Escuchando canciones ☐
- Haciendo juegos de rol ☐
- Haciendo ejercicios de escritura ☐
- haciendo ejercicios de lectura ☐

9. Sugiere alguna actividad para aprender vocabulario que te gustaría hacer durante el curso en la asignatura de español.

Anexo 4 – Ficha de análisis de manual

Identificación
Método: Prisma Continúa
Editora: Edinumen
Nivel: A1
Componentes: Libro del alumno, libro de ejercicios, libro del profesor, CD
Puntuación (rellenar la soma de las tres tablas después del análisis del manual): (max. 84)

Indique los criterios que están presentes en el manual

Características físicas/gráficas			
Criterios	✓	✗	Notas/Sugestiones
El título es sugestivo y adaptado a quien se dirige.		X	
El aspecto gráfico y visual es atractivo, apelativo (diversidad de las imágenes, de los colores, la organización de los contenidos, extensión).		X	
Es fácil y práctico de manosear y utilizar, es funcional.	✓		
Tiene variedad de recursos disponibles para el alumno y profesor.		X	
El precio es adecuado.		X	
Permite la reutilización.		X	
(Para cada señal afirmativa atribuya un punto.) Total	1		

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA				
	Criterios	✓	✗	Notas/Sugestiones
Lingüística	Orienta según el método comunicativo por tareas.		X	Sigue el método comunicativo pero no el enfoque por tareas.
	Lleva al alumno a relacionar sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes.	✓		
	Presenta los contenidos con corrección lingüística.	✓		
	Propone tareas que llevan a la adquisición y utilización de nuevo vocabulario y estructuras.	✓		
	Promueve ejercicios de consolidación.	✓		
	Contextualiza los aspectos lexicales, semánticos y gramaticales con ejemplos y ejercicios relacionados con los temas.	✓		
	Contiene síntesis gramaticales.	✓		
Pragmática	Proporciona interacciones verosímiles y significativas.		X	

	Fomenta la creatividad.		X	
	Propone ejercicios que incentiven la intervención oral del alumno.	✓		
	Propone actividades que posibilitan la práctica de diferentes formas de comunicación.	✓		Más centrado en la oralidad que en la escritura.
	Presenta comunicación no verbal relevante y coherente.		X	
	Incentiva el uso de las nuevas tecnologías.		X	
	Propone el desarrollo de proyectos para cada tema.		X	
Sociolingüística	Promueve la educación para la ciudadanía (sin discriminación de raza, religión, incapacidades, etc.)		X	
	Sensibiliza para las cuestiones culturales.	✓		
	Enfoca la dialectología (acentos y variantes fonéticas y semánticas del español europeo y americano).		X	
	Aclara los malentendidos lingüísticos.		X	
Capacidad de aprender	Promueve la autonomía del alumno a través de actividades de reflexión, autocorrección y autoevaluación.	✓		
	Respeto los diferentes tipos de inteligencias.		X	
	Desarrolla estrategias de aprendizaje y construcción del conocimiento.	✓		
	Promueve la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.	✓		No en todas las unidades.
	Incentiva al trabajo colaborativo y a la negociación (alumno/alumno; profesor/alumno).	✓		
(Para cada señal afirmativa atribuya dos puntos.) Total			13	

FUNCIONALIDAD - Organización, método y adecuación (nivel/ alumno)			
Criterios	✓	✗	Notas/Sugestiones
Hay organización coherente de los contenidos y estos respetan una secuencia lógica.		X	
Estructura y relaciona los contenidos y las unidades temáticas.		X	
Motiva a los alumnos a través de su método y de la relevancia y adecuación de las tareas.		X	
Hay claridad y simplicidad en las instrucciones dadas a los alumnos.	✓		
Presenta objetivos fácilmente identificables y contenidos claros.	✓		
Presenta el recurso a otras fuentes de conocimiento y otros recursos didácticos.		X	
Contiene materiales y actividades flexibles y adaptables a otras situaciones.		X	
Permite el aprendizaje de alumnos con diferentes inteligencias a través de la diversidad de materiales y actividades que propone.		X	

Propone actividades que respetan una gradación de dificultad.	✓		
Promueve el aprendizaje significativo a través de la autenticidad y adecuación de las actividades.		X	
Proporciona la interdisciplinariedad.		X	
Promueve un modelo de enseñanza-aprendizaje constructivo/reconstructivo.	✓		
Se adecua a las orientaciones del Marco, del Plan Curricular y del Ministerio.	✓		
Contiene síntesis de las materias.	✓		
(Para cada señal afirmativa atribuya dos puntos.) Total		6	

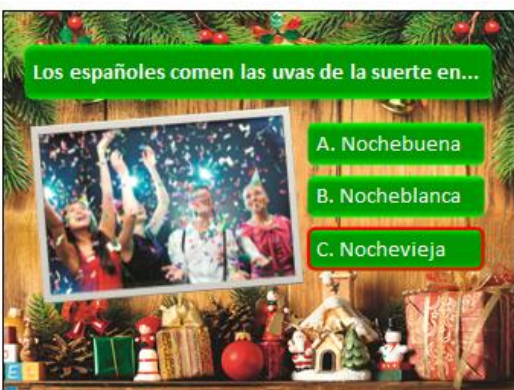
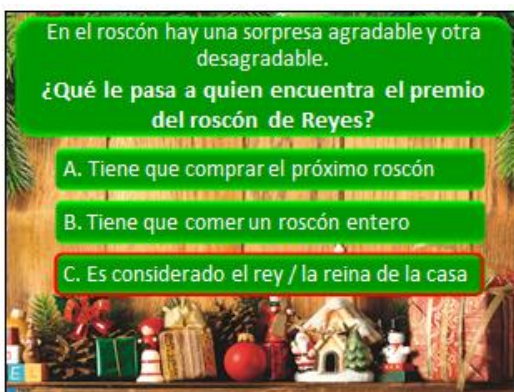
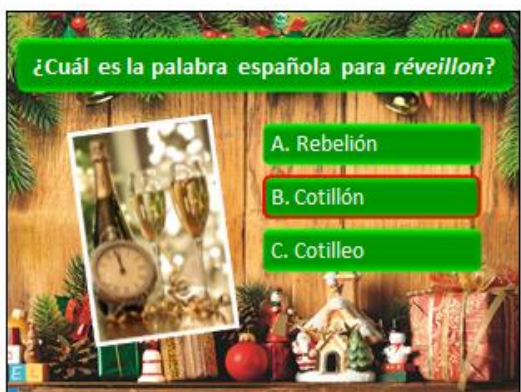
Evaluación de materiales de apoyo

Cuaderno de ejercicios				
	Criterios	✓	✗	Notas/Sugestiones
Características físicas/ gráficas	El aspecto gráfico y visual es atractivo, apelativo (diversidad de las imágenes, de los colores, la organización de los contenidos, extensión).		X	
	Es fácil y práctico de manosear y utilizar, es funcional.	✓		
	El precio es adecuado.		X	
	Permite la reutilización.		X	
Desarrollo de competencias	Presenta los contenidos con corrección lingüística.	✓		
	Propone tareas que llevan a la adquisición y utilización de nuevo vocabulario y estructuras.	✓		
	Promueve ejercicios de consolidación.	✓		
	Propone actividades que posibilitan la práctica de diferentes formas de comunicación.		X	
	Respeto los aspectos socioculturales en sus tareas.		X	
Funcionalidad	Hay organización coherente de los contenidos y estos respetan una secuencia lógica.	✓		
	Estructura y relaciona los contenidos y las unidades temáticas.	✓		El libro de ejercicios es solamente gramatical.
	Hay claridad y simplicidad en las instrucciones dadas a los alumnos.	✓		
	Propone actividades que respetan una gradación de dificultad.	✓		
	Motiva a los alumnos a través de sus tareas significativas.		X	
Capacidad de aprender	Promueve la autonomía del alumno a través de actividades de reflexión, autocorrección y autoevaluación.		X	
	Respeto las diferentes inteligencias.		X	

CD			
Criterios	✓	✗	Notas/Sugestiones
Contiene ejercicios audio adecuados y relevantes al nivel y edad del alumno.	✓		
Presenta buena calidad de los audios.	✓		
Hay verosimilitud en los audios (contexto, edad, género).		X	
Proporciona la producción, reproducción e interacción lingüística.		X	
Valoriza los diferentes dialectos y acentos.	✓		No muy frecuente.

Evaluación de otros recursos didácticos del manual	
Recurso	Notas
Libro del profesor	Contiene sugerencias didácticas, fichas de trabajo, un apéndice de ortografía, transcripciones de los audios y las claves.
Láminas	Poco atractivas y es un recurso un poco anticuado.

Anexo 5 – Excerto do PowerPoint “¿Qué sabes de las Navidades en España?”



Fonte: Porto Editora

Anexo 6 – Ficha de completar espacios num postal de Natal

1. He escrito una postal de Navidad a la clase, pero me faltan algunas palabras. **Rellena** los espacios que están en blanco para que la postal se quede completa.

Queridos alumnos,

La navidad es una época de felicidad y de dulzura. La felicidad podréis encontrarla si jugáis en _____. Si os gusta la dulzura, pues, tendréis que comer _____ y _____.

Os deseo que recibáis muchos regalos en la _____, el 24 de diciembre, si no recibís, no os preocupéis, pues seguro que vais a recibirlos en _____, el 6 de enero. Pero si os habéis comportado mal, ya sabéis que vais a recibir _____. ¡Ah! Y no os olvidéis de pedir el _____, en el día de _____ y de cantar los _____. Y, si queréis ser el Rey o la Reina de la casa, tendréis que comer el _____. Si no, podréis verlos en la _____, el 5 de enero.

Os deseo unas Felices Fiestas.

Clara



Anexo 7 – Ficha sobre a alimentação

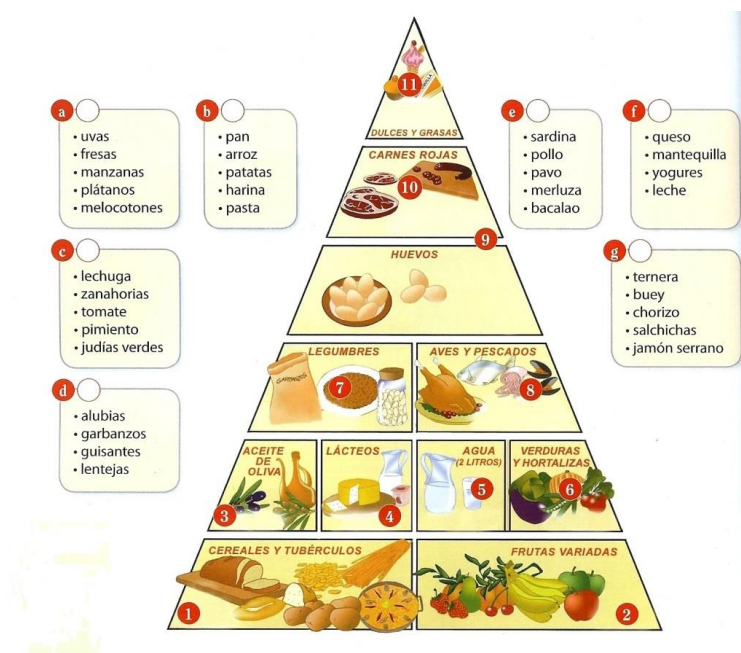
Ficha de trabajo 1

Dime lo que comes



1 Observa la pirámide de la alimentación saludable.

Relaciona los grupos de alimentos de los recuadros con las secciones de la pirámide.



2 Ahora, **señala** si las afirmaciones son verdaderas (v) o falsas (F).

a) Los alimentos de la parte de arriba de la pirámide son los que debemos tomar todos los días.

V F
○ ○

b) Es necesario tomar alimentos de todos los grupos.

○ ○

c) Todas las personas deben tomar la misma cantidad y el mismo tipo de alimentos.

○ ○

3 **Completa** esta tabla con tus datos, **intercámbiala** con tu compañero e **comentad** si pensáis que coméis bien.

	Todos los días	Normalmente	A veces	Nunca
Pasta y arroz				
Verdura				
Fruta				
Lácteos				
Carne y pescado				
Refrescos				
Dulces y grasas				

Fuente: manual *Ahora Español*, de Areal

Vas ahora a ver una campaña publicitaria lanzada por el Ministerio de la Sanidad y Consumo español en 2007. Obsérvala con atención y contesta a las siguientes preguntas:

4 ¿Qué alimentos están en la mesa? **Señálalos** en la siguiente lista de alimentos.

- | | | | |
|-------------|-----------------------|---------------|-----------------------|
| a) pan | <input type="radio"/> | g) queso | <input type="radio"/> |
| b) galletas | <input type="radio"/> | h) jamón York | <input type="radio"/> |
| c) zumo | <input type="radio"/> | i) miel | <input type="radio"/> |
| d) fruta | <input type="radio"/> | j) cereales | <input type="radio"/> |
| e) bollos | <input type="radio"/> | k) refrescos | <input type="radio"/> |
| f) leche | <input type="radio"/> | l) yogur | <input type="radio"/> |

5 ¿De qué comida se habla en la campaña? ¿A qué hora se suele comer?

6 Haz **corresponder** a cada comida su definición.

- | | | |
|---------------------|---|---|
| El almuerzo | • | • Es habitual a media tarde. Los niños suelen comer un bocadillo |
| El desayuno | • | • Es la comida entre el desayuno y la comida del medio día. |
| La cena | • | • Es la primera comida del día. |
| La comida | • | • Es la última comida del día. Se toma algo ligero como sopa, verdura o fruta |
| La merienda del las | • | • En España es la comida principal día. Se suele comer entre las 14h y 16h. |

7 Haz **corresponder** los nombres de los alimentos a las imágenes.

pan	queso	guisantes	leche	miel	huevos
-----	-------	-----------	-------	------	--------



Anexo 8 – Tarefa final *En el restaurante*

Curso 2012 / 2013 – Espanhol Iniciação A1

En el restaurante

1. Vas a abrir un restaurante con tus compañeros/as.

a) Elegid un nombre para el restaurante y cread el menú partiendo de la lista de platos que no está ordenada.

b) La familia Martínez va a vuestro restaurante. Cread el diálogo entre el camarero y los Martínez (El señor Martínez, la señora Martínez, el hijo Juan y la hija Lola).

c) Presentad a la clase vuestro menú y representad el diálogo.

Para el menú: Lista de platos

- | | |
|---------------------------|--|
| ◦ Flan casero | ◦ Agua |
| ◦ Ternera en su salsa | ◦ Albóndigas con salsa |
| ◦ Vino | ◦ Helado de vainilla |
| ◦ Gambas al ajillo | ◦ Ensalada de tomate y queso con orégano |
| ◦ Tarta casera | ◦ Zumo |
| ◦ Pimientos de Padrón | ◦ Pollo asado |
| ◦ Zumo de naranja natural | ◦ Paella valenciana |
| ◦ Merluza a la plancha | ◦ Pasta al horno |
| ◦ Calamares | ◦ Cerveza |
| ◦ Natillas | ◦ Mejillones a la catalana |
| ◦ Patatas Bravas | ◦ Trucha con jamón |
| ◦ Escalope con patatas | ◦ Fruta del tiempo |

Para el diálogo*:

Buenos días,
¿qué desea?

Buenos días, de primero
querría... y de segundo...

¿Cómo van a pagar?
¿En efectivo o

¿Y para beber?

Buenos días,
¿qué desea?

Para beber,
puede

Buenos días, ¿puede
traernos el menú?

Por favor, ¿puede
traernos la cuenta?

¿Qué va a
tomar de

Buenos días, ¿puede
traernos el menú?

*Podréis utilizar los diálogos que están en el manual.

Restaurante _____



Primer Plato

€

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Segundo plato

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Bebidas

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Postre

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Anexo 9 – Ficha de Trabalho 2 *Mi cuerpo*

Curso 2012/2013 – Espanhol Iniciação A1

Ficha de trabajo 2 *Mi cuerpo*



❶ Vas a ver un vídeo educativo sobre un niño que aprende a lavarse las manos. Contesta ahora a las siguientes cuestiones.

1. ¿Qué hizo el niño?
 - a) Estornudó
 - b) Tosió
 - c) Gritó
2. El niño no limpió
 - a) los pies
 - b) la cara
 - c) las manos
3. Escribe una de las cosas que el niño hizo para no tener las manos limpias.

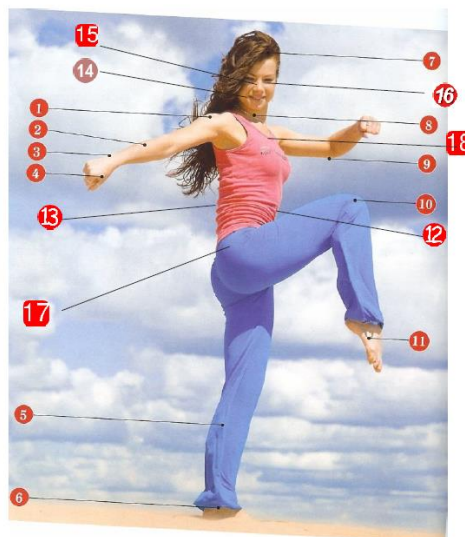
4. ¿Cómo se sienten las personas que estornudan y tosen?
 - a) Contentas
 - b) Enfermas
 - c) Saludables
5. Al estornudar, se debe tapar la boca
 - a) Con la mano
 - b) Con el brazo
 - c) Con el pie
6. Al lavarse las manos se debe
 - a) Lavarse los dedos
 - b) Lavarse la muñeca
 - c) Todo por delante y por detrás

❷ Estas son las partes del cuerpo. Vas a ver durante 30 segundos una imagen de Cristiano Ronaldo. Fíjate en los nombres de las partes del cuerpo.

Ahora, intenta completar con las partes del cuerpo la imagen siguiente.

- | | |
|---------|---------|
| ❶ _____ | ❿ _____ |
| ❷ _____ | ⓫ _____ |
| ❸ _____ | ⓬ _____ |
| ❹ _____ | ⓭ _____ |
| ❺ _____ | ⓮ _____ |
| ❻ _____ | ⓯ _____ |
| ❼ _____ | ⓰ _____ |
| ❽ _____ | ⓱ _____ |
| ❾ _____ | ⓲ _____ |

Fuente: <http://www.youtube.com/watch?v=DmCIX4fzoAs>
Original
Manual Ahora Español (Adaptado)



En el médico



3 Rellena los espacios en blanco utilizando las palabras que están en el recuadro.









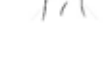

embarazada piernas duele síntomas segundo brazos diagnóstico duelen revisión
mona cadera consultorio primero valiente entrada broncas postre

El Mundo de Claudia Oviedo, 17 de febrero









Querido diario,

Estoy en el médico porque me _____¹ muchísimo la barriga. Creo que he comido algo que me ha sentado muy mal. Llevo ya dos horas aquí y la espera me empieza a causar nuevos síntomas: me _____² los _____³ las _____⁴ la cabeza. Me está empezando a doler todo el cuerpo. ¡Estoy medio muerta! Y si a esto le añadimos que soy alérgica al polvo, ya ni te cuento. ¡Esta primavera empieza fatal! Estoy sentada al lado de una señora mayor que se ha roto la _____⁵ y que viene a hacerse una _____⁶. En el _____⁷ también hay una chica _____⁸ que no para de salir y entrar y me está poniendo muy nerviosa. Cada vez que sale, llama a un paciente por su nombre, le pide que entre, me mira de reojo, y me dice: ¡qué niña tan _____⁹! No para de decirme lo mona que soy y que con este lazo me parezco mucho a una chica que ella conoce. Yo, en realidad, estoy deseando que diga ya mi nombre y que me mande pasar de una vez por todas. ¡Uf! Estoy como un flan y, aunque siempre me he considerado una persona _____¹⁰ me parece que hoy no me atrevo a entrar en la consulta. Me asusta que me hagan preguntas y mucho más que me echen _____¹¹. Pero si lo pienso bien, creo que esta consulta en realidad no es muy necesaria, porque ya me imagino qué me va a preguntar el médico: ¿Qué te duele? ¿Qué has comido? ¿Cómo comes todo eso? ¡Imagínate cuando le cuente que, a pesar de tener ya hoy por la mañana estos _____¹² en el almuerzo me acabo de comer: aceitunas, de _____¹³ una sopa de fideos, de entrada; macarrones con atún y tomate, de _____¹⁴ cordero con pimientos y patatas, de _____¹⁵ y de _____¹⁶ un helado de chocolate con nueces, miel y azúcar. También es difícil adivinar el _____¹⁷ ¡seguro que me pone a dieta una semana y después toda la semana a comer verdura cocida! El diagnóstico real es que me gusta mucho comer y no puedo evitarlo. No es que me guste comer, me encanta comer! Te dejo, finalmente la chica embarazada acaba de decir mi nombre.

4 Completa los espacios en blanco con el verbo **doler**.

- 1) (A mí) _____ el _____ 
- 2) (A vosotros) _____ la _____ 
- 3) (A usted) _____ las _____ 
- 4) (A él) _____ la _____ 
- 5) (A ellas) _____ las _____ 
- 6) (A nosotros) _____ el _____ 
- 7) (A ti) _____ el _____ 
- 8) (A ella) _____ los _____ 
- 9) (A mí) _____ la _____ 
- 10) (A ustedes) _____ la _____ 

5 Sustituye la foto por la palabra correspondiente e intenta adivinar qué significan las siguientes expresiones.

 frías, amores todos los días.	Costar un  de la 
Ojo por  y diente por 	Ponerse como un 
Secretitos al  son cosas de bandido.	Estar como un 
Andar con  de plomo.	Irse a freír 
Ser  y carne.	Ponerse como una 
Dar la  a los amigos.	Llorar como una 
En  cerrada, no entran moscas.	Ser un pedazo de 
	Estar como un 

Anexo 11 – Tarefa final *En el consultorio*

En el consultorio

1. En parejas, imaginad que estáis en un consultorio o en una farmacia. Escribid el diálogo entre el médico / farmacéutico y el paciente, utilizando el vocabulario aprendido en las clases.

2. Después representadlo para toda la clase.

No os olvidéis de:

◦ Los saludos y despedidas

◦ Preguntar por los síntomas

- (podréis relacionarlos con la alimentación)
- ¿Qué le duele?
- ¿Qué le pasa?
- ¿Cómo puedo ayudarle?

◦ Las medicinas y remedios aconsejados:

- Tome...
- Ponga...
- Debe tomar...
- Debe poner...

Fuente: Original

Anexo 12 - Questionário de autorregulação das atividades desenvolvidas nas aulas 2 e 3

Cuestionario de autorregulación

El presente cuestionario tiene como finalidad hacerte pensar sobre la evolución de tu aprendizaje en esta unidad.
¡Gracias por tu colaboración!

Fechas:		Unidad:		Intenta justificar tus respuestas negativas
Señala la respuesta que consideras más adecuada.	SÍ	NO	Justificación	
1- Considero que las tareas han sido interesantes y apelativas.				
2- He comprendido las instrucciones para hacer las tareas.				
3- Me han ayudado a comprender mejor el tema estudiado.				
4- He aprendido vocabulario suficiente para realizar las tareas propuestas.				
5- Creo saber utilizar el vocabulario aprendido en un contexto real.				
6- Creo que las tareas han permitido el debate de ideas.				
7- He conseguido participar como me gustaría.				
8- He intentado hablar en español.				
9- He tenido dificultades en realizar las tareas.				
10- He utilizado alguna estrategia para superar mis dificultades.				
11- Trabajar en grupo/pareja ha sido provechoso para mi aprendizaje.				
12- He tenido tiempo suficiente para realizar las tareas.				
13- ¿Qué aspectos de mi aprendizaje necesito mejorar?				

Anexo 13 – Tarefa para casa

<div>ZAPATILLAS</div>	<div>BUFANDA</div>	<div>PERFUME</div>	<div>LIBRO</div>
<div>BOLSO</div>	<div>GAFAS DE SOL</div>	<div>RELOJ</div>	<div>IPOD</div>
<div>CHANCLETAS</div>	<div>CHAQUETA</div>	<div>CD DE MÚSICA</div>	<div>PENDIENTES Y PULSERA</div>

Anexo 14 – Ficha de Trabajo “Compras en Internet”

7 Lee con atención los siguientes testimonios:

Soy Miguel,

La verdad es que prefiero comprar en una tienda porque es más práctico y a nadie de mis amigos les gusta comprar en internet.

Puedo ver lo que voy a comprar y además no tengo que esperar para recibir lo que compro. Además, cuasi siempre tenemos que usar tarjetas de crédito y si queremos hacer alguna reclamación, no sabemos a quienes podemos hacerla.



Soy Pilar,

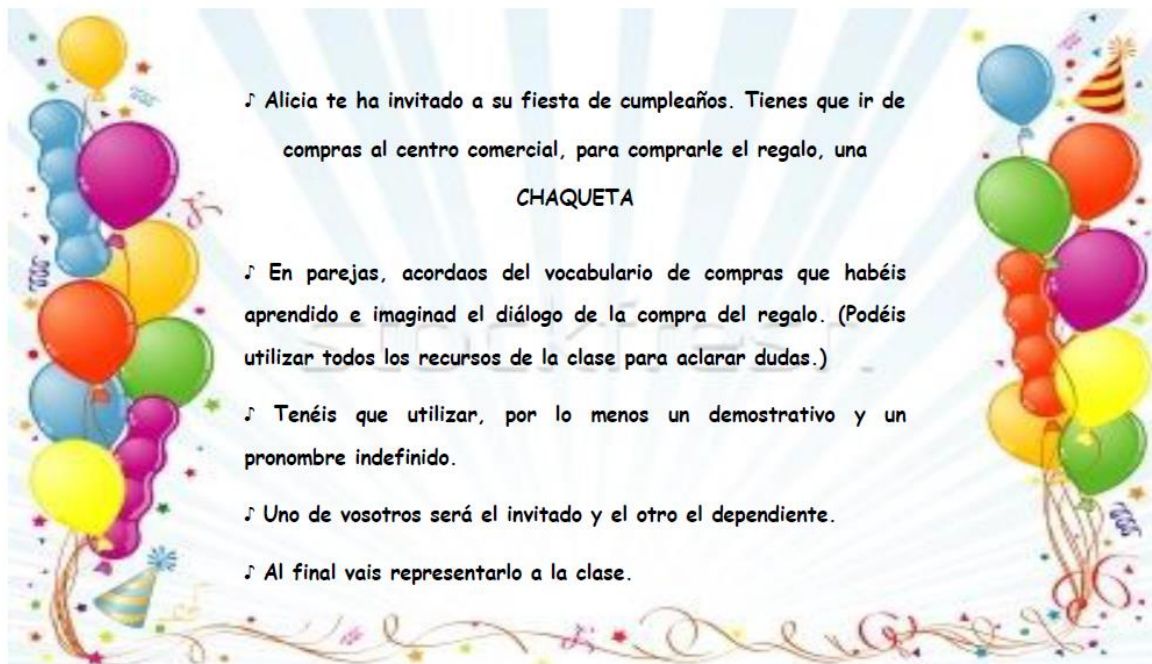
Si hay alguien a quien le gusta comprar en Internet, esta soy yo. Me gusta comprar en Internet porque es más cómodo, más seguro, se encuentran muchos productos rebajados y puede ser más rápido, una vez que no tengo que recorrer por las tiendas para buscar lo que quiero comprar y en el tiempo de rebajas nunca encuentras nada. Además, puedo saber a cuántos euros equivalen los dólares y las libras y así sé lo que me gasto.

7.1. Ahora vas a **contestar** (Verdadero o Falso)

	V	F
a. A Miguel le gusta esperar por lo que compra.	_____	_____
b. Pilar prefiere comprar en Internet.	_____	_____
c. Miguel compra objetos rebajados en Internet.	_____	_____
d. É muy fácil hacer una reclamación en internet.	_____	_____
e. Con ese tipo de compra, Pilar no sabe la equivalencia de euros a dólares o libras.	_____	_____
f. Para Pilar es más seguro comprar Internet.	_____	_____
g. A Miguel no le gusta comprar por Internet.	_____	_____
h. En internet solo se puede pagar con tarjeta de crédito.	_____	_____
i. A Pilar no le gusta recorrer por las tiendas.	_____	_____

Fuente: http://www.encuentro-practico.com/pdf05/ruiz_jm.pdf
(Adaptado)

Anexo 15 – Tarefa final *De Compras*



♪ Alicia te ha invitado a su fiesta de cumpleaños. Tienes que ir de compras al centro comercial, para comprarle el regalo, una

CHAQUETA

♪ En parejas, acordaos del vocabulario de compras que habéis aprendido e imaginad el diálogo de la compra del regalo. (Podéis utilizar todos los recursos de la clase para aclarar dudas.)

♪ Tenéis que utilizar, por lo menos un demostrativo y un pronombre indefinido.

♪ Uno de vosotros será el invitado y el otro el dependiente.

♪ Al final vais representarlo a la clase.

Ahora, vas a pensar en las actividades que has hecho y en lo que has aprendido.

¿Cómo te has sentido?

Escríbelo en la caja de sugerencias. Puedes escribir una palabra, una expresión o una frase.

SUGERENCIAS, COMENTARIOS Y SOLICITUDES

PUNTO DE INFORMACIÓN

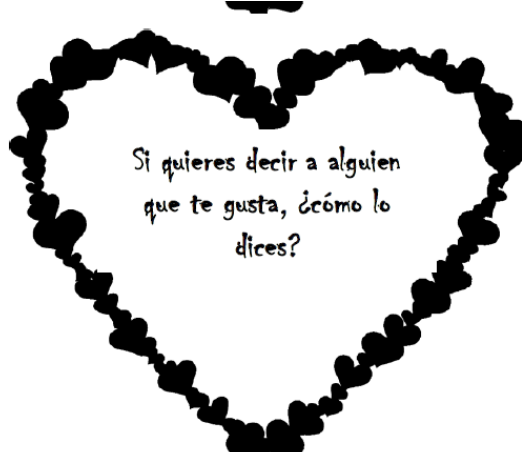
realiza la/el siguiente:

☐ SUGERENCIA

☐ COMENTARIO

☐ SOLICITUD

Anexo 17 – Jogo *La bomba*



Anexo 18 – Ficha “Para tu amor”

1. Escucha la canción.

¡Ojo! La letra de la canción **no está correcta**. Tienes que estar atento y corregir las palabras erradas.



Para tu amor lo tengo algún

Desde mi sangre hasta la naturaleza de mi ser

Y para tu cariño que es mi tesoro

Tengo mi vida toda entera a tus manos

Y tengo también

Un corazón que se muere por dar amor

Y que no conoce el desenlace

Un corazón que late por vos

Para tu amor no hay despedidas

Para tu amor yo solo tengo inmortalidad

Y para tu amor que me ilumina

Tengo una luna, un arco iris y un clavel

Y tengo también

Un corazón que se muere por dar amor

Y que no conoce el fin

Un corazón que late por vos

Por eso yo te quiero tanto que no sé cómo

explicar

Lo que creo

Yo te quiero porque tu dolor es mi sufrimiento

Y no hay dudas

Yo te quiero con el alma y con el corazón

Te venero

Hoy y siempre gracias yo te doy a ti mi amor

Por existir

Para tu amor lo tengo todo

Lo tengo todo y lo que no tengo también

Lo conseguiré

Para tu amor que es mi fortuna

Tengo mi vida toda entera a tus pies

Y tengo también

Un corazón que se muere por dar amor

Y que no conoce el fin

Un corazón que pulsa por vos

Por eso yo te quiero tanto que no sé cómo

expresar

Lo que siento

Yo te quiero porque tu dolor es mi dolor

Y no hay dudas

Yo te quiero con el espíritu y con el corazón

Te venero

Hoy y siempre gracias yo te doy a ti mi amor.

Por vivir

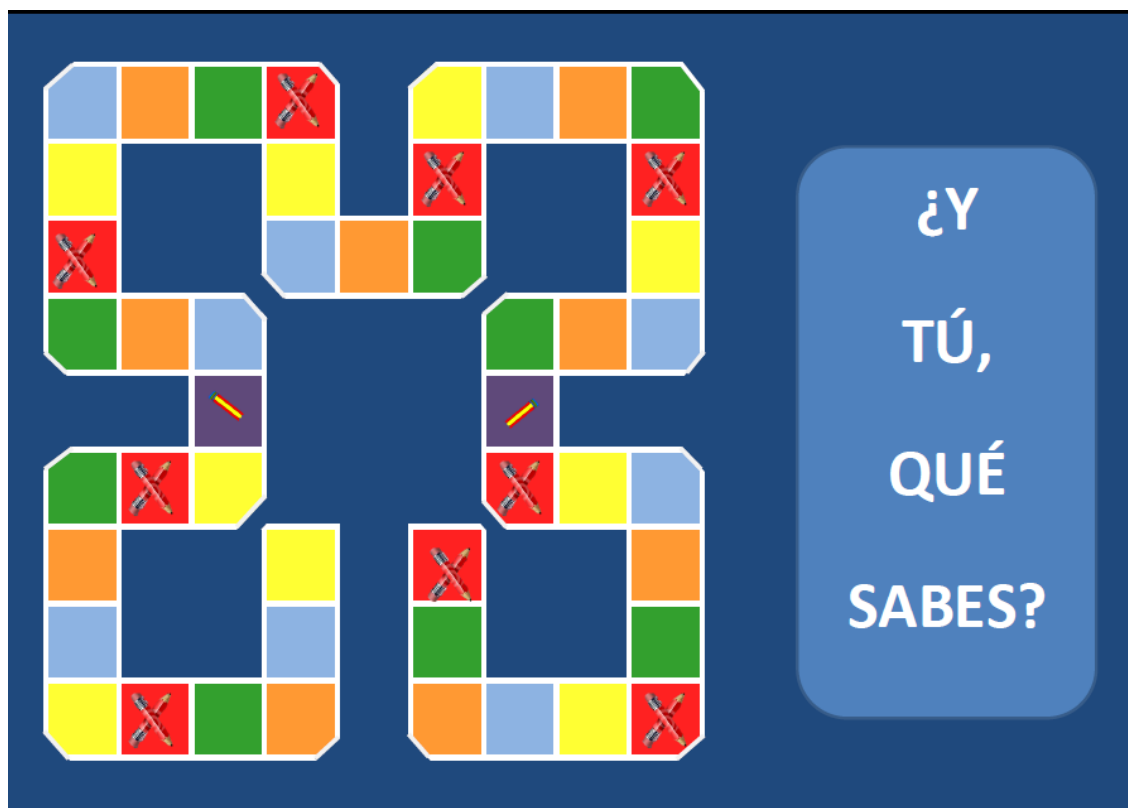
Fonte: <http://www.vagalume.com.br/juanes/para-tu-amor.htm#ixzz2KbITMD9G> (adaptado)

Anexo 19 – Imagens sobre tópicos espanhóis

Pinchos	Tapas	Flamenco	Playa	Corridas de toros
Siesta	Los Encierros	La Tomatina	Fiestas tradicionales	
	Movida	Jamón serrano	La paella	



Anexo 20 – Material para o jogo de tabuleiro “Y tú, ¿qué sabes?”



<p>CATEGORÍAS</p> <p>ACCIÓN</p> <p>PERSONA, LUGAR</p> <p>VERDADERO/FALSO</p> <p>CULTURA</p> <p>TODOS JUEGAN</p>	<p>¿Y TÚ, QUÉ SABES?</p> <p>¿TE GUSTAN/GUSTA/GUSTAS PAELLA? R: GUSTA</p> <p>¿CUÁL ES LA CAPITAL DE ESPAÑA? R: MADRID</p> <p>EL REY ESPAÑOL ES D. FELIPE. R: FALSO - D. JUAN</p> <p>FLAMENCO</p> <p>SALUDARSE</p>	<p>¿Y TÚ, QUÉ SABES?</p> <p>EL LIBRO COSTA/CUSTA/CUESTA 10€ R: CUESTA</p> <p>NOMBRA EL TENISTA ESPAÑOL MÁS CONOCIDO. R: RAFAEL NADAL</p> <p>ALONSO ES UN JUGADOR DE FÚTBOL R: FALSO - PILOTO DE FORMULA 1</p> <p>TOROS</p> <p>DESPEDIRSE</p>
<p>¿Y TÚ, QUÉ SABES?</p> <p>ME ENCANTAN/ENCANTA/ENCÁNTAME LOS PAISAJES. R: ME ENCANTAN</p> <p>¿CÓMO SE LLAMAN NOS HIJOS DE LOS REYES? R: ELENA, CRISTINA Y FELIPE</p> <p>EN EL SUR DE ESPAÑA HACE FRÍO EN VERANO. R: FALSO.</p> <p>TAPAS</p> <p>DORMIR</p>	<p>¿Y TÚ, QUÉ SABES?</p> <p>JUAN QUIERE/QUERE/QUER ESTUDIAR ESPAÑOL. R: QUIERE</p> <p>¿CUÁL ES LA FIESTA DONDE LAS PERSONAS SE ARROJAN TOMATES? R: TOMATINA</p> <p>PREGUNTAR LA HORA: ¿QUÉ HORA ES? R: VERDADERO</p> <p>SIESTA</p> <p>ESCUCHAR MÚSICA</p>	<p>¿Y TÚ, QUÉ SABES?</p> <p>LLAMO-ME/ME LLAMO/ME LAMO... R: ME LLAMO...</p> <p>¿EN QUÉ HAY LA FIESTA DE SAN FERMIN? R: PAMPLONA</p> <p>EN BARCELONA SE HABLA VASCO. R: FALSO - ESPAÑOL Y CATALÁN</p> <p>FIESTA</p> <p>BAILAR</p>
<p>¿Y TÚ, QUÉ SABES?</p> <p>TÚ ES/ERES/SOY ESTUDIANTE. R: ERES</p> <p>¿EN QUÉ CC.AA. SE HABLA CATALÁN? R: CATALUÑA</p> <p>TODOS LOS ESPAÑOLES DUERMEN LA SIESTA. R: FALSO</p> <p>PLAYA</p> <p>LLAMAR POR TELÉFONO</p>	<p>¿Y TÚ, QUÉ SABES?</p> <p>YO TENO/TIENO/TENGO UN BOLI. R: TENGO</p> <p>¿CUÁLES SON LAS LENGUAS OFICIALES? R: ESPAÑOL, VASCO, GALLEGO, CATALÁN</p> <p>A LOS ESPAÑOLES LE GUSTA MUCHO EL FÚTBOL. R: VERDADERO</p> <p>FÚTBOL</p> <p>COCINAR UNA TORTILLA</p>	<p>¿Y TÚ, QUÉ SABES?</p> <p>¿QUÉ DEPORTE PREFIRES/PREFIERES/PREFERES? R: PREFIERES</p> <p>¿EN QUÉ CIUDAD SE PUDE VISITAR EL MUSEO REYNA SOFIA? R: MADRID</p> <p>LA PAELLA ES UN PLATO TÍPICO DE VALENCIA. R: VERDADERO</p> <p>PICASSO</p> <p>PEDIR UNA CAÑA</p>

Anexo 21 – Questionário de autorregulação das aulas 7 e 8

¿Y TÚ. QUÉ OPINAS?

Es llegada la hora de que te acuerdes de las actividades que hemos hecho en clase y de lo que has aprendido con ellas.

1. ¿Cómo te han parecido las actividades de vocabulario para tu aprendizaje?

Señala el número de la casilla correspondiente:

	NADA ÚTIL	POCO ÚTIL	BASTANTE ÚTIL	MUY ÚTIL
a) la lluvia de ideas (la viñeta de la siesta)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) relacionar las imágenes de tópicos a palabras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) el juego de tablero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) el juego de los adjetivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) el crucigrama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. ¿Qué actividad te ha permitido aprender mejor?

3. ¿En qué crees que las actividades de vocabulario te han ayudado en tu aprendizaje?

4. Describe con un adjetivo las dos clases de español.

Anexo 22 – Questionário de avaliação final

Curso 2012/2013 – Espanhol Iniciação A1

El presente cuestionario es anónimo y tiene como finalidad recoger información para poder evaluar el éxito de las actividades realizadas a lo largo de las clases. Por favor, contesta con sinceridad.

1. ¿Las actividades de vocabulario fueron interesantes, motivadoras y útiles para tu aprendizaje de la lengua española?

Sí _____, ¿por qué? _____

No _____, ¿por qué? _____

2. ¿Qué actividades te han gustado más hacer en clase? (Señala por lo menos 3 opciones)

- a) Lluvia de ideas _____
- b) Relacionar a imágenes a palabras _____
- c) El juego "Simon dice" _____
- d) El juego de tablero _____
- e) El juego de los adjetivos _____
- f) El juego de la bomba _____
- g) El crucigrama _____
- h) El *movie-maker* _____
- i) Los juegos de rol _____

3. ¿Cuáles, de las siguientes estrategias, crees que te han ayudado a aprender vocabulario de una manera más eficaz? (Indica si estás de acuerdo con las siguientes informaciones, teniendo en cuenta que...: 1 = NADA; 2 = POCO; 3 = BASTANTE; 4 = MUCHO)

- a) Recurriendo al diccionario _____
- b) Asociando las palabras a imágenes _____
- c) Asociando palabras a personas _____
- d) Asociando sinónimos y antónimos _____
- e) Haciendo listas de vocabulario _____
- f) Aprendiendo de memoria _____
- g) Partiendo del contexto _____

4. ¿Cómo te ha gustado trabajar en clase?

- a) Sólo _____
- b) En parejas _____
- c) En pequeños grupos _____

5. ¿Cambiarías algo en las clases? Se sí, ¿qué cambiarías?

¡Gracias por tu colaboración!

